

*EINE HIERARCHISCHE GESELLSCHAFT
IST NUR AUF DER BASIS
VON
ARMUT UND UNWISSENHEIT
MÖGLICH*

GEORGE ORWELL

**Universale elementare Edukation in Indien vor dem
Hintergrund historisch determinierter
Machtreproduktion und kultureller Deutungsmuster**

Eine empirische Mikrostudie in Andhra Pradesh und West
Bengalen

Dissertation

zur

Erlangung des Grades
Doctor philosophiae (Dr. phil.)
der Philosophischen Fakultät
der Universität Rostock

vorgelegt von

Constanze Berndt

Rostock, im November 2007

urn:nbn:de:gbv:28-diss2009-0030-1

Dekan: Prof. Dr. Werner Müller (Universität Rostock)

1. Gutachter: Prof. Dr. Wolfgang Nieke (Universität Rostock)
2. Gutachter: Prof. Dr. Karin Bock (Universität Münster)
3. Gutachter: Prof. Dr. Asit Datta (Universität Hannover)

Tag der Verteidigung: 18.09.2008

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei allen Personen bedanken, die zum Entstehen der vorliegenden Forschungsarbeit beigetragen haben, ohne sie im Folgenden alle namentlich nennen zu können.

Den Anstoß zu diesem Projekt gab Prof. Dr. Wolfgang Nieke (Universität Rostock), der dessen Genese fortan wohlwollend und geduldig betreute. Gedankt sei ebenfalls Prof. Dr. Asit Datta (Universität Hannover), der wesentliche inhaltliche Anregungen gab und einen Teil der Forschungsarbeiten in Indien begleitete sowie Arup und Sukriti Datta, die weitere wertvolle Unterstützungen in West Bengalen leisteten. Dr. Ramesh Chennamaneni (Humboldt-Universität Berlin) sowie den Mitarbeitern der Self Employed Welfare Society gebührt mein Dank für zahlreiche Unterstützungen in Andhra Pradesh.

Besonders danke ich meinen Gesprächspartnern an den verschiedenen Institutionen in Andhra Pradesh und West Bengalen, die, weit über die 'gelieferten Informationen' hinaus, meinen Weltblick weiteten und bereicherten sowie den Kindern der besuchten Schulen, die mich mit warmer Offenheit an einem Teil ihres Alltags teilhaben ließen.

Für weichenstellende Anregungen und Unterstützungen danke ich ebenfalls Prof. Dr. Gregor Lang-Wojtasik (Pädagogische Hochschule Weingarten) sowie Prof. Dr. Klaus Hock (Universität Rostock).

Für inhaltliche Diskussionen über die Arbeit und einen mich seit vielen Jahren begleitenden Austausch danke ich sehr herzlich Dr. Sibylle Gundert-Hock. Darüber hinaus danke ich für die Lösung technischer Probleme, für Korrekturen, für Verständnis, Anteilnahme und Ermunterungen Dr. Olaf Specht, Ralf Büttner, Dr. Birgit Haack, Anne-Kathrin Vogler, Susanne Limp, Bettina Stritz, Yvonne Unger und Katrin Döhling.

Ohne das Stipendium der Landesgraduiertenförderung wäre dieses Forschungsprojekt ebenfalls nicht möglich gewesen - ein großer Dank an die Vergabekommission für das entgegengebrachte Vertrauen.

INHALT

1	EINLEITUNG	9
2	EINORDNUNG DER UNTERSUCHUNG IN DEN KONTEXT DER ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT	15
2.1	ALLGEMEINE INTERPRETATIONSHORIZONTE DIESER ARBEIT	17
2.2	MÖGLICHKEITEN UND GRENZEN INTERKULTURELLER BILDUNGSFORSCHUNG IM KONTEXT DER NORD-SÜD-FORSCHUNG	19
2.3	DEFINITORISCHE EINGRENZUNG ZENTRALER TERMINI	20
3	BILDUNGSAUFFASSUNG IN DER WELTERKLÄRUNG <i>EDUCATION FOR ALL</i>	30
4	AUSGEWÄHLTE ASPEKTE ZUR GENESE DER ELEMENTAREN EDUKATION IN INDIEN	35
4.1	EDUKATION IN INDIEN IN DER VERGANGENHEIT VOR DEM HINTERGRUND ZWEIFELTER BILDUNG - EINE ENTWICKLUNGSBESCHREIBUNG	35
4.2	DER EINFLUSS DER BRITISCHEN KOLONIALPOLITIK AUF DIE EDUKATION IN INDIEN	49
4.3	BEFREIUNGSPÄDAGOGISCHE ANSÄTZE AUSGEWÄHLTER VERTRETER DER ANTIKOLONIALEN REFORMBEWEGUNG	60
4.4	POSTKOLONIALE ENTWICKLUNGEN IM ELEMENTARBILDUNGSBEREICH VOR DEM HINTERGRUND GETEILTER BILDUNG	71
4.5	AKTUELLE NATIONALE AUFFASSUNGEN VON EDUKATION IM ELEMENTARBEREICH	83
4.6	DER STATUS UND DIE ROLLE DES LEHRENDEN IM SPANNUNGSVERHÄLTNIS VON ANSPRUCH UND REALITÄT	92
4.7	ZUR AKTUELLEN BEDEUTUNG DER INDISCHEN BEFREIUNGSPÄDAGOGIK	98
4.8	SYSTEMATISIERENDE ZUSAMMENFASSUNG	102
5	FORSCHUNGSLEITENDE SCHLUSSFOLGERUNGEN	107
5.1	FORSCHUNGSSTAND UND UNTERSUCHUNGSZIELE	107
5.2	DARLEGUNG DER FORSCHUNGSFRAGEN UND DER HYPOTHESEN	109
6	METHODISCHE VORAUSSETZUNGEN / METHODIK DER UNTERSUCHUNG	111
6.1	QUALITATIVE SOZIALFORSCHUNG IM KONTEXT DER NORD-SÜD-FORSCHUNG	111
6.1.1	<i>Forschungsbestimmende Elemente 'kollektiver indischer' Deutungsmuster im Spiegel qualitativer Sozialforschung</i>	<i>115</i>
6.1.2	<i>Individuelle Deutungsvoraussetzungen im Forschungsprozess</i>	<i>122</i>
6.1.3	<i>Zusammenfassung</i>	<i>125</i>
6.2	METHODIK DER VORLIEGENDEN UNTERSUCHUNG	126
6.2.1	Auswahl und Zusammensetzung der Untersuchungsgruppe	126
6.2.2	Methodenwahl und Begründung der Vorgehensweise	134
6.2.3	Das sozio-geografische Umfeld der Schulen	138
6.2.4	Planung und Durchführung der Untersuchung	142
6.2.5	Auswertung und Interpretation der Daten	146
6.3	METHODENKRITISCHE BETRACHTUNGEN	150
7	AUSWERTUNG DER INTERVIEWS MIT DEN LEHRENDEN SOWIE DER UNTERRICHTS-BEOBACHTUNGEN	153
7.1	BERUFSBIOGRAFISCHE UND BERUFLICHE ASPEKTE	153
7.1.1	<i>Die Ausbildung der Lehrenden und deren Teilnahme an Fortbildungen</i>	<i>153</i>
7.1.2	<i>Einstellungsbedingungen</i>	<i>156</i>
7.1.3	<i>Gehälter und Nebentätigkeiten der Lehrenden</i>	<i>159</i>
7.1.4	<i>Diskrepanzen zwischen Ausbildungshintergrund und Tätigkeitsfeld</i>	<i>162</i>
7.2	ÜBERINDIVIDUELLE SCHULISCHE ASPEKTE	162
7.2.1	<i>Angesprochene Schülerpopulation, Zugangsbedingungen und Erreichbarkeit der Schüler</i>	<i>162</i>
7.2.2	<i>Das quantitative Verhältnis von Jungen und Mädchen</i>	<i>172</i>
7.2.3	<i>Das quantitative Verhältnis zwischen Lehrenden und Schülern</i>	<i>173</i>
7.2.4	<i>Schulbezogene Vergünstigungen sowie direkte und indirekte Kosten des Schulbesuchs</i>	<i>176</i>
7.3	INDIVIDUELLE MAßSTÄBE UND BEWERTUNGEN: BILDUNGSBEZOGENE AUFFASSUNGEN DER LEHRENDEN	182

7.3.1	Das Selbstbild der Lehrenden	182
7.3.2	Das Schülerbild der Lehrenden	187
7.3.3	Vorstellungen von Edukation und erfolgreicher Arbeit sowie subjektive Wünsche	189
7.3.4	Zur individuellen Bedeutungsbeimessung altindischer und kolonialer Edukation	197
7.3.5	Der Einfluss befreiungspädagogischer Ansätze auf die individuellen Bildungsauffassungen	198
7.3.6	Auffassungen der Lehrenden zu staatlichen und privaten Bildungsangeboten sowie zur staatlichen Bildungspolitik	205
7.3.7	Individuelle Bewertungen der Lehrenden zur Realisierbarkeit des Programms Education for All	212
7.4	INDIVIDUELLE MAßSTÄBE UND BEWERTUNGEN: BILDUNGSZIELE	214
7.4.1	Lehrpläne der Schulen / Individuell eingesetzte Unterrichtsmaterialien	214
7.4.2	Curriculare und cocurriculare Ziele (Outputs)	218
7.4.3	Übercurriculare Ziele (Ergebnisse)	222
7.4.4	Didaktisch-methodische Mittel und pädagogische Maßnahmen	223
7.4.5	Methoden der Evaluation von Schülerleistungen	224
7.5	INDIVIDUELLE MAßSTÄBE UND BEWERTUNGEN: GESELLSCHAFTSBEZOGENE POSITIONIERUNGEN	225
7.6	AUSWERTUNG DER UNTERRICHTSBEOBSACHTUNGEN	228
8	AUSWERTUNG DER BEFRAGUNGEN DER ADMINISTRATOREN	233
8.1	VORSTELLUNGEN VON EDUKATION BZW. ALPHABETISIERUNG / INDIVIDUELLE WÜNSCHE	233
8.2	AUFFASSUNGEN DER ADMINISTRATOREN / EXPERTEN ZU STAATLICHEN UND PRIVATEN BILDUNGSANGEBOTEN	234
8.3	AUFFASSUNGEN ZUR STAATLICHEN BILDUNGSPOLITIK	237
8.4	INDIVIDUELLE EINSCHÄTZUNGEN DER REALISIERUNG VON EDUCATION FOR ALL	240
8.5	RELEVANZ DER REFORMPÄDAGOGIK	242
8.6	GESELLSCHAFTSBEZOGENE POSITIONIERUNGEN	243
9	ZUSAMMENFASSUNG DER Kernaussagen der informellen Gespräche	245
10	INHALTS- UND KONTEXTANALYTISCHE INTERPRETATION DES DATENMATERIALS	247
10.1	ANALYSESCHRITT A - INHALTSANALYTISCHE DATENINTERPRETATION	247
10.1.1	Homogenität	247
10.1.2	Heterogenität	248
10.1.3	Monetarisierung	250
10.1.4	Quantifikation	252
10.1.5	Vernachlässigung	253
10.1.6	Teilweise Uneinheitlichkeit bildungspolitischer Maßnahmen	254
10.1.7	Unterrichts-, Fortbildungs- und Auffassungsabstraktheit	256
10.1.8	Minimalismus	257
10.1.9	Intrapersonale Wertediskrepanz / Werteabstraktheit	259
10.1.10	Gesellschaftsferne und apolitische Stellungnahmen	260
10.1.11	Institutionelle Hierarchisierung und soziale Stratifikation	262
10.2	ANALYSESCHRITT B - KONTEXTANALYTISCHE DATENINTERPRETATION	264
10.2.1	Kategorisierung des Antwortverhaltens der Gesprächspartner	264
10.2.2	Explikation des Verhältnisses zwischen Konstituenten 'indischer Deutungsmuster' und den Antwort- und Verhaltensstrukturen	269
10.2.3	Verortung der Interviewaussagen sowie der untersuchten Bildungsrealität innerhalb der beiden polarisierenden Bildungsauffassungen	273
10.2.4	Dateninterpretation im Kontext der Regionalität	276
11	DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE	278
11.1	ÜBERPRÜFUNG DER HYPOTHESEN	278
11.2	WEITERE ERGEBNISSE	283
12	DISKUSSION ZENTRALER ERGEBNISSE DER EMPIRISCHEN STUDIE	291
12.1	IN- UND EXKLUSION INNERHALB DER ELEMENTAREN EDUKATION IN INDIEN	291

12.2	APOLITISCHES BILDUNGSVERSTÄNDNIS UND APOLITISCHE BILDUNGSPRAXIS	293
12.3	ELEMENTARE EDUKATION - MITTEL ODER ZWECK?	294
13	AUSBLICK: AUFRISS MÖGLICHER KONSEQUENZEN	297
13.1	KONSEQUENZEN IM KONTEXT DER NATIONALEN BILDUNGSDISKUSSION	297
13.2	KONSEQUENZEN IM KONTEXT DES INTERNATIONALEN BILDUNGSPROGRAMMS <i>EDUCATION FOR ALL</i> UND DES GLOBALEN BILDUNGSDISKURSES	301
14	ZUM SCHLUSS	305
	LITERATUR	306
	ABKÜRZUNGEN	317
	GLOSSAR	319
	ZEITTADEL I: RELIGIONSGESCHICHTLICHE EPOCHEN DES HINDUISMUS	321
	ZEITTADEL II: AUSGEWÄHLTE POLITISCHE / RELIGIÖSE EREIGNISSE	322
	THESEN	325
	ANHÄNGE (SIEHE BEILIEGENDE CD)	

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Überblick über die Schulauswahl in Andhra Pradesh	129
Tab. 2: Überblick über die Schulauswahl in West Bengalen	130
Tab. 3: Zusammensetzung der Gruppe der Administratoren/Experten	131
Tab. 4: Zusammensetzung der Gruppe der informellen Gesprächspartner	132
Tab. 5: Quantitativer Überblick über die Zusammensetzung der Untersuchungs- gruppe.....	133
Tab. 6: Schwer- und Unterpunkte der Auswertung der Interviews	148
Tab. 7: Sozioökonomische Hintergründe der angesprochenen Schülerpopulationen der untersuchten Schulen	164
Tab. 8: Schulfernbleiber und -abbrecher sowie dafür angegebene Gründe ausgewählter Schulen.....	169
Tab. 9: Anteil von Mädchen und Jungen an der Gesamtschülerzahl der besuchten Schulen.....	172
Tab. 10: Das quantitative Lehrenden-Schüler-Verhältnis der besuchten Schulen	174
Tab. 11: Direkte und indirekte Kosten des Schulbesuchs	180

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Tripel-Situation der Untersuchung	17
Abb. 2: Polarisierende Bildungsauffassungen	106
Abb. 3: Interaktionen qualitativer Sozialforschung im Nord-Süd-Kontext.....	125
Abb. 4: Charakteristika von Verhaltensstrukturen innerhalb der qualitativen Datenerhebung	126
Abb. 5: Zusammensetzung der Untersuchungsgruppe	128
Abb. 6: Einschreibungen im elementaren Bildungssektor in Andhra Pradesh im Jahr 2001	139
Abb. 7: Einschreibungen im elementaren Bildungssektor in West Bengalen im Jahr 2001	141
Abb. 8: Antwort- und Verhaltensstrukturen und deren Charakteristika innerhalb der Datenerhebungen dieser Arbeit.....	268

Anmerkung:

Nach Möglichkeit wurde in dieser Arbeit versucht, geschlechtsneutrale Formen zu verwenden. Sofern dies nicht möglich war, wurde aus Gründen einer besseren Lesbarkeit die maskuline Form verwendet, ohne dabei die feminine ausschließen zu wollen. Die Wiedergabe von Sanskrit-, Hindi-, Bengali- oder Telugu-Wörtern folgt, ebenfalls zu Gunsten der Leserfreundlichkeit, nicht der in der Indologie üblichen Transliteration. Ferner wird im laufenden Text auf Zeitangaben weitgehend verzichtet. Für die Einordnung bestimmter Epochen und für einen allgemeinen Überblick sei auf die Zeittafeln I und II am Ende der Arbeit verwiesen.

1 Einleitung

Indien ist aus naturräumlicher, historischer, ethnischer, religiöser, sprachlicher und kultureller Sicht eines der vielfältigsten Länder der Welt. Gleichzeitig stellt Indien politisch die weltweit größte Demokratie dar und hat es trotz großer Herausforderungen seit der Unabhängigkeit von der britischen Kolonialherrschaft im Jahr 1947 bisher (häufig beispielhaft) vermocht, die politische Stabilität sowie die säkulare Ausrichtung zu sichern. Vor dem Hintergrund der Vielfalt Indiens kann der verhältnismäßig kleine Untersuchungsausschnitt der vorliegenden Arbeit keine Repräsentativität beanspruchen; dennoch liefert er eine beispielhafte Momentaufnahme, die es im Vergleich mit historischen und aktuellen Quellen erlaubt, Tendenzen zu formulieren.

Der Edukation¹, die, auch historisch betrachtet, zumindest für bestimmte Bevölkerungsschichten einen zentralen Stellenwert einnimmt, wird staatlicherseits große Aufmerksamkeit gewidmet. Es sind insbesondere die Institutionen der höheren Bildung, die eine international hoch angesehene und auf dem Weltarbeitsmarkt begehrte Elite ausbilden, etwa die *Institutes of Technology*, die *Institutes of Management*, das *Indian Institute of Science* oder die *Central Universities*. Nicht zuletzt der hervorragenden Ausbildungsqualität dieser Einrichtungen ist es zuzuschreiben, dass sich das Bild von Indien auf internationaler Bühne und in den Medien² grundlegend gewandelt hat.

Die staatliche elementare Edukation, die einen Zeitraum von acht Schuljahren umfasst und am Beispiel der primären Edukation von den Klassen eins bis vier bzw. fünf im Zentrum dieser Arbeit steht, hat offiziell ebenfalls bemerkenswerte Erfolge zu verzeichnen. So betrug die Brutto-Einschreibequote an *primary schools* (die von Kindern zwischen sechs und zehn Jahren besucht werden) in den Jahren 1950/51 schätzungsweise 61% für Jungen und 25% für Mädchen. An den *upper primary schools* (für Kinder zwischen elf und vierzehn Jahren) waren 21% der Jungen und 5% der Mädchen eingeschrieben (vgl. Ramachandran 2004, S. 32). Demgegenüber waren 2005 insgesamt 92% der Jungen und 85% der Mädchen der entsprechenden Alterskohorte an *primary schools* eingeschrieben (vgl. UNESCO Institute for Statistics, 2007).

¹ Semantisch betrachtet umfasst der Terminus Edukation Bildung, Ausbildung und Erziehung. Eine nähere definitorische Eingrenzung erfolgt im Kapitel 2.3.

² Beispielsweise betitelte Claus Kleber seine zweiteilige ZDF-Dokumentation „Indien - unaufhaltsam“ vom 6. bzw. 7.09.2006 mit „Ein Milliardenvolk bricht auf“ und „Ghandis Erben als Global Player“.

Zahlreiche nationalstaatliche Programme adressieren Kinder bildungsbenachteiligter Bevölkerungsgruppen. In den vergangenen Jahren erschienen vereinzelte Mikrostudien, welche jedoch belegen, dass sich die Fortschritte innerhalb der elementaren Edukation nicht nur an den statistischen Daten oder der Existenz der Programme messen lassen: Die Quoten der Schulfernbleiber und Abbrecher sind hoch, den Kindern fehlen häufig selbst nach mehrjährigen Schuljahren grundständige Fähigkeiten in den zentralen Kulturtechniken und die Unterrichtsqualität ist - nicht generell aber signifikant - schlecht. Dem gegenüber expandiert der indische Privatschulsektor in starkem Maße und eröffnet, insbesondere der urbanen Schülerschaft, eine Anschlussmöglichkeit an die extrem leistungsorientierte höhere Bildung, für die Mehrheit der Kinder ruraler Regionen ein unerreichbarer Traum. 1990 unterzeichnete Indien neben etwa 160 anderen Staaten die Welterklärung *Education for All*, nach dem bis zum Jahr 2000 eine qualitativ solide universale elementare Edukation realisiert werden sollte. Auf Grund gravierender Umsetzungslücken in vielen Staaten, u.a. in Indien, wurde die Zielmarke auf das Jahr 2015 verschoben.

Die zu konstatierende Zweiteilung der Bildung bzw. die abgestufte Ungleichheit im Bildungssystem ist in Indien in zweifacher Weise sichtbar: Zum einen besteht sie zwischen dem Sektor der Elementar- bzw. Sekundar- und dem der Tertiärbildung - etwa zwei Drittel der 3,5% des Bruttosozialproduktes für Bildung fließen in die höhere Bildung, zum anderen wird sie innerhalb der beiden unteren Bildungssektoren sichtbar. Wird unterlassen, in die Quantität und Qualität der staatlichen Elementarbildung zu investieren, führt diese Diskrepanz zu einer steten Reproduktion von Armut und damit verbundener Ex- und Inklusion im Hinblick auf gesellschaftliche Prozesse und widerläuft den Inhalten der Welterklärung.

Ausgangspunkt und Fragestellung der Arbeit

Elementare Edukation wird im Kontext dieser Arbeit sowohl als Mittel für die Aneignung unverzichtbarer Wissensbestände sowie als zentrale Voraussetzung für gesellschaftliche Mitbestimmung und Mündigkeit bzw. selbstverantwortliche individuelle Lebensgestaltung verstanden. Eine Ausgrenzung von der Edukation bzw. eine Edukation ohne praktische und lebensweltliche Relevanz bedingt vielfältige ökonomische, soziale und gesellschaftliche Benachteiligungen.

Warum es nationale und internationale Anstrengungen seit 1947 bislang nicht vermochten, in Indien eine egalitäre elementare Edukation guter Qualität zu gewährleisten, scheint nicht tief greifend genug geklärt zu sein und verweist auf ein Forschungsdefizit, dem die vorliegende Arbeit mittels einer qualitativen Mikrostudie in zwei Bundesstaaten Indiens, Andhra Pradesh und West Bengalen, exemplarisch entgegenzuwirken sucht. Dabei werden beruflich in die staatliche und private elementare, vor allem primäre Edukation involvierte Personen und Institutionen mittels Interviews sowie die ausschnitthaft beobachtete Bildungspraxis in den Mittelpunkt gestellt.

Es wird einerseits der Frage nachgegangen, welche Ziele und Auffassungen von bzw. über Edukation innerhalb der Untersuchungsgruppe bestehen und welchen Niederschlag diese in der Praxis finden, andererseits ist zu klären, inwiefern historische Determinanten und kulturelle Deutungsmuster in den Zielen und Auffassungen nachzuzeichnen sind und die Praxis der Edukation bestimmen. Auf dieser Basis wird zu beantworten sein, ob eine elementare Edukation 'für Alle' in absehbarer Zeit zu verwirklichen ist bzw. welche Maßnahmen dazu ergriffen werden müssten.

Aufbau der Arbeit

Entsprechend der Fragestellung gliedert sich die Arbeit in sechs Hauptteile mit dreizehn Kapiteln:

Im *ersten Teil* (Kapitel 2) wird eine Einordnung in die Erziehungswissenschaft vorgenommen. Die Arbeit stellt einen Beitrag zur interkulturellen und international vergleichenden Bildungsforschung dar. Dem Anspruch einer möglichst hohen Transparenz des gesamten Forschungsprozesses folgend liegt hier daher ein besonderes Augenmerk auf der Explikation allgemeiner Interpretationshorizonte im Kontext interkultureller Bildungsforschung und des Verständnisses zentraler Termini.

Im *zweiten Teil* (Kapitel 3) wird über die Welterklärung *Education for All* ein internationales Bildungsprogramm vorgestellt. Da Indien, wie bereits erwähnt, ein Unterzeichnerstaat dieser Erklärung ist, wird der Fokus auf das diesem Programm zu Grunde liegende Bildungsverständnis gerichtet. Dieser Teil der Arbeit bildet eine wesentliche, gegenwartsorientierte Grundlage für die Datenanalyse.

Der *dritte Teil der Arbeit* (Kapitel 4) liefert einen Abriss der elementaren Edukation vom historischen Indien bis in die Gegenwart und beinhaltet einen historischen Exkurs

über die Edukation in England während der Kolonialzeit. Dieser Teil der Arbeit dient der inhaltlichen Einführung in das Thema bzw. der Darlegung wesentlicher allgemeiner Hintergründe. Darüber hinaus bildet er neben dem Bildungsprogramm *Education for All* die zweite, historisch fundierte Folie für die Analyse des Datenmaterials. Der Umfang dieses Kapitels begründet sich durch die Annahme, gegenwärtige Zustände und Entwicklungen der elementaren Edukation in Indien ohne eine tiefenscharfe Betrachtung nationaler historischer und politischer Determinanten nicht nachvollziehen bzw. einordnen zu können. Dabei sind zwei Faktoren besonders maßgeblich: 1) eine bis in das alte Indien zurück zu vollziehende elitäre, zweigeteilte Bildung, die nur bestimmten Bevölkerungsgruppen einen Zugang zu Edukation ermöglichte und 2) die auf dieses Phänomen aufbauende und gleichermaßen nachhaltig verfestigte britisch-koloniale Bildungspolitik, welche diese Bevölkerungsgruppen für machtfestigende Zwecke 'verwestlichte' und von den historischen Wurzeln zu Gunsten einer funktionalen Staatsdienerschaft isolierte. Zahlreiche innerindische Reformansätze, die hier exemplarisch ebenfalls vorgestellt werden, vermochten es sowohl während als auch nach der Kolonialzeit bislang nicht, diese der Elite vorbehaltene und qualitativ hochwertige Edukation für die breite Bevölkerung zu öffnen. Diese Aussage wird in diesem Kapitel unter anderem mittels (vorwiegend indischer) literaturbezogener Darstellungen postkolonialer Entwicklungen auf dem Sektor elementarer Edukation, aktueller nationaler Auffassungen über Edukation sowie der gegenwärtigen Rolle und des Status der Lehrenden belegt. Sie verweisen auf ein gravierendes Anerkennungsdefizit aufseiten der Bildungspolitik hinsichtlich der Bildungsrealität. Am Ende dieses Teils werden gegenwärtig vorherrschende Bildungsauffassungen vor dem Hintergrund historischer Formen der Machtreproduktion systematisierend zusammengefasst und zueinander ins Verhältnis gesetzt. Allgemein wird in diesem Teil der Arbeit angestrebt, größere Strömungen, die für die Masse der Bevölkerung maßgeblich waren und sind, herauszuarbeiten. Diese Aussagen wollen und können jedoch keine Ausschließlichkeit beanspruchen, da in einem Land von der Größe Indiens auch immer Ausnahmen oder Gegenströmungen mitzudenken sind. In diesem Sinne kann zu keinem Zeitpunkt der Edukation in Indien auf Grund seines multi-ethnischen und multi-religiösen Kontextes von einer kulturellen und nationalen Homogenie aus europäischer Sicht ausgegangen werden (vgl. Fischer-Tiné 2003, S. 340).

Im *vierten Teil* der Arbeit (Kapitel 5 und 6) werden aus dem Hintergrundteil zunächst forschungsrelevante Schlussfolgerungen, Fragen und Hypothesen abgeleitet sowie methodische Voraussetzungen der Untersuchung dargelegt. Während im zweiten Kapitel eine allgemeine Auseinandersetzung mit der erziehungswissenschaftlichen Forschung im Nord-Süd-Kontext erfolgte und grundlegende Interpretationshorizonte dargelegt wurden, werden nun konkret die qualitative Sozialforschung betreffende Elemente kollektiver und individueller Deutungsmuster und -voraussetzungen expliziert. Da davon ausgegangen wird, dass sie den qualitativen Forschungsprozess dieser Mikrostudie in erheblichem Maße direkt und indirekt mitbestimmen, wird versucht, sie möglichst tief greifend zu erfassen. Gleichmaßen werden diese Deutungsmuster als dritte Folie herangezogen, vor deren Hintergrund die Datenanalyse vorzunehmen ist. Anschließend werden die Rahmenbedingungen der Mikrostudie sowie das Untersuchungsdesign vorgestellt.

Der *fünfte Teil* der Arbeit (Kapitel 7 bis 11) umfasst die Analyseschritte der Datenauswertung und -interpretation. Die Datenauswertung, bei der sowohl institutionelle und individuelle Bildungsauffassungen als auch verschiedene Aspekte der Bildungspraxis im Mittelpunkt stehen, wird entsprechend der Zusammensetzung der Untersuchungsgruppe bzw. der unterschiedlichen Erhebungsmethoden unterteilt: Sie erfolgt zunächst auf der Ebene der Primarschulen und anschließend auf der administrativen Ebene. Letztlich werden auch die Aussagen innerhalb informeller Interviews auswertend zusammengefasst. Die Datenauswertung erfolgt mittels detaillierter Sequenzanalysen auf einem hohen Auflösungsniveau. Durch eine weit reichende Differenzierung der Auswertungspunkte und zahlreiche Zitationen wird auch in diesem Teil der Arbeit dem Anspruch nach größtmöglicher Transparenz, Aussagekraft und Nachvollziehbarkeit entgegengekommen. Die Interpretation der Daten wird in zwei aufeinander aufbauenden Analyseschritten vorgenommen: Einer inhaltsanalytischen Interpretation folgt die Interpretation der Daten, hier vor allem der Aussagen der befragten Personen, innerhalb eines emischen, kulturspezifischen Rahmens. Zusammenfassend sind folgende, sich ergänzende Hintergründe zu benennen, welche als Spiegel der Datenauswertung und -interpretation dienen:

- 1) die Edukation in der präkolonialen Zeit,
- 2) die britisch-koloniale Bildungspolitik und -praxis,

- 3) die Bildungspolitik und -praxis der postkolonialen Zeit von 1947 bis in die Gegenwart,
- 4) das Bildungsverständnis der Welterklärung *Education for All*,
- 5) ausgewählte, zentrale Elemente nationaler befreiungspädagogischer Ansätze,
- 6) individuelle und kollektive Deutungsmuster.

Die Ergebnisse der empirischen Mikrostudie werden auf der Grundlage der Dateninterpretation ebenfalls in Bezug zur elementaren Edukation sowie hinsichtlich verschiedener Tendenzen innerhalb der individuellen Auffassungs- und Antwortstrukturen bei den befragten Personen, formuliert.

Schließlich werden im *sechsten Teil* der Arbeit (Kapitel 12 und 13) zentrale Ergebnisse der Studie nochmals aufgegriffen und in einem übergreifenden nationalen Kontext diskutiert. Hier dient vor allem das dieser Arbeit und der Welterklärung *Education for All* zu Grunde liegende, eingangs dargelegte Bildungsverständnis als inhaltlicher Bezugsrahmen. Im Ausblick der Arbeit werden aus den Ergebnissen der Studie abgeleitete, denkbare Konsequenzen auf den Ebenen der nationalen Bildungspolitik und -praxis, internationaler Programme am Beispiel *Education for All* sowie des globalen Bildungsdiskurses vorgestellt bzw. offene Fragen aufgerissen, deren Beantwortung für die Realisierung einer 'Bildung für Alle' perspektivisch unerlässlich scheint.

2 Einordnung der Untersuchung in den Kontext der Erziehungswissenschaft

Die vorliegende Arbeit ist innerhalb der internationalen und der interkulturell-vergleichenden Bildungsforschung zu verorten. Hier verfolgt sie sowohl einen bildungssoziologisch-historischen als auch einen handlungsorientierten Untersuchungsansatz. Beide Ansätze werden vor dem Hintergrund institutionalisierter Bildung wechselseitig ergänzend und normativ aufeinander bezogen.

Dementsprechend werden drei einander ergänzende Problemzugänge verfolgt: Der *erste Zugang zum Thema* ist bildungssoziologisch orientiert. Er zielt darauf ab, historische und gegenwärtige, nationale und internationale Auffassungen von Bildung bzw. Edukation¹ darzustellen, die Genese des indischen Elementarbildungswesens bis in die Gegenwart nachzuzeichnen und im soziologischen Kontext der Bildungsex- bzw. -inklusion² zu diskutieren.

Der *zweite, empirische Zugang* verfolgt das Ziel der Ermittlung und Interpretation von spezifischen individuellen und institutionellen Bildungsauffassungen und Handlungstheorien, damit verbundenen Deutungshorizonten sowie kontextuellen Bildungsauffassungen im Elementarbildungsbereich Indiens. Er dient damit der Orientierungsforschung als einem Teilgebiet der empirischen Bildungsforschung (vgl. Tippelt 2002, S. 12). Diese zielt, wie der Begriff nahe legt, auf die Ermittlung eines an einer normativen bzw. kritischen Bezugsgröße gemessenen Ist-Zustandes im bildungspraktischen Bereich ab und dient dazu, „den sozialen und pädagogischen Wandel in seiner ökonomischen, sozialen, politischen und kulturellen Bedeutung besser einzuschätzen. Diese Orientierungsforschung ist nur sinnvoll im historischen oder internationalen Vergleich, denn es soll dadurch ein aufgeklärtes Expertenwissen gewonnen werden, um Ansatzpunkte für Handlungsstrategien und Reformmaßnahmen zu erhalten. [...] Bildungsforschung kann in diesem Sinne auch Aufklärung leisten, weil stereotypen Urteilen und Vorurteilen sachliche Information entgegengesetzt werden kann“ (ebd.).

¹ Eine Klärung und Abgrenzung der Begriffe Bildung und Edukation erfolgt im Kapitel 2.3.

² Bildungsexklusion bedeutet hier die Teilhabe an (qualitativ hochwertiger) Bildung, Bildungsexklusion das Ausgeschlossensein von dieser. Die Teilhabe an Bildung stellt eine wesentliche Voraussetzung für kulturelle Inklusion ('living mode inclusion' und 'participation inclusion') dar, welche u.a. die ökonomische, moralische, ethnisch-religiöse, linguistische, soziale und politische Gleichberechtigung beinhaltet, um ein 'lebenswertes Leben' zu führen (vgl. Bhargava 2004, S.1; UNDP 2004, S. 27).

Über den *dritten Problemzugang* wird die empirische Untersuchung im Kontext der vorangegangenen bildungssoziologischen Analysen kritisch diskutiert und versucht, eine Synthesis zu liefern. Im Sinne der Anforderungen an die empirische Orientierungsforschung werden auf dieser Grundlage pädagogische Handlungsoptionen entworfen, eine segregationsabbauende Elementarbildung zu befördern. Damit und im Hinblick auf die vorangestellten beiden Zugänge lässt sich dieser Teil der Arbeit übergreifend in den Kontext der handlungstheoretisch orientierten philosophischen Bildungsforschung einordnen.

Die Charakteristik der Orientierungsforschung und die in dieser Arbeit verwendete erkenntnisleitende Methodik der Verknüpfung theoretischer und empirischer Positionen impliziert eine interdisziplinäre Annäherung an den Forschungsgegenstand. Der Zugang zur forschungsleitenden Fragestellung wird somit über verschiedene, sich ergänzende Perspektiven gesucht. Damit subsumiert die Arbeit Elemente bzw. Charakteristika der soziologischen (z.B. Bildungsbeteiligung, Chancengleichheit, soziale Ungleichheiten), historischen, regionalen und interkulturellen Bildungsforschung¹. Mit ihrem interdisziplinären Ansatz vereint sie zugleich Bezüge zur Menschenrechtspädagogik, Reformpädagogik und Schulpädagogik. Damit lassen sich innerhalb der Arbeit drei Phasen bestimmen:

- 1) eine deduktive Phase, in welcher der Untersuchungsgegenstand, die segregationsfördernde Elementare Edukation in Indien, aus dem Blickwinkel der wissenschaftlichen Literatur historisch und gegenwärtig betrachtet wird,
- 2) eine induktive, qualitativ-empirische Phase, in welcher die aus dem Untersuchungsgegenstand abgeleiteten Untersuchungsfragen mittels einer deskriptiven und interpretativen Methodik am Einzelfall orientiert validiert werden,
- 3) eine deduktive qualitativ-synthetische Phase, in der die Ergebnisse der beiden ersten Phasen aufeinander bezogen und im Kontext der Fragestellung interpretiert werden (vgl. Mayring 1994, S. 20).

¹ Eine definitorische Abgrenzung dieser Ansätze der Bildungsforschung soll hier nicht vorgenommen werden. Für detaillierte Ausführungen sei hierzu Rudolf Tippelt (2002), Handbuch Bildungsforschung, empfohlen.

2.1 Allgemeine Interpretationshorizonte dieser Arbeit

Vor der terminologischen Abgrenzung der für diese Arbeit rahmengebenden Begrifflichkeiten ist es zunächst notwendig, die das Untersuchungsprofil konstituierenden Deutungshorizonte zu klären.

Allgemein ist hier zunächst die *Tripel-Situation* hervorzuheben: Aus kontinental-europäischer (deutscher) Perspektive wird ausgewählten Fragen der kolonial (britisch) überformten, elementaren Edukation in Indien nachgegangen. Damit kommt es zur Überlappung dreier verschiedenartiger Folien, was eine besondere Interpretation der Literatur und des empirisch gewonnenen Datenmaterials bedingt.

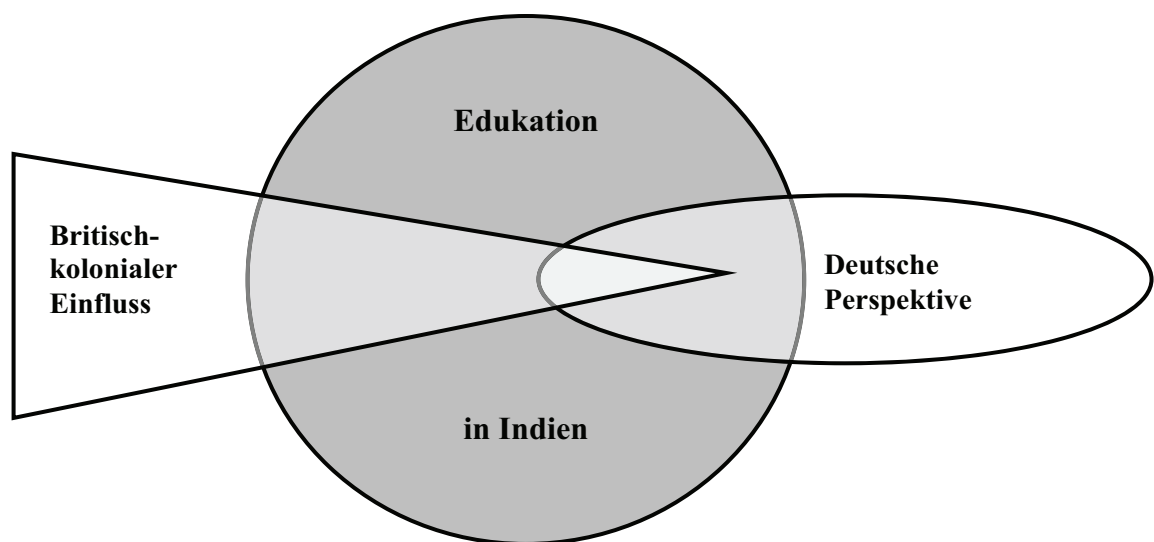


Abb. 1: Tripel-Situation der Untersuchung

Die Arbeit befindet sich somit in einem unauflösbaren Spannungsverhältnis zwischen lokal ausgerichteten Fragestellungen, die unter dem Einfluss spezifischer (inter-)kultureller Deutungshorizonte beantwortet werden. Diese Horizonte werden in dieser Arbeit in *allgemeine Verstehenskonstituenten*, *kollektive Deutungsmuster* und *individuelle Deutungsvoraussetzungen* unterteilt. Sie sind insbesondere im spezifischen Kontext der Nord-Süd-Forschung zu betrachten. Im Folgenden sowie im methodischen Teil der Arbeit (vgl. Kap. 6) wird versucht, diese Horizonte aus der Selbstperspektive heraus so kontrastreich wie möglich zu beleuchten. Zu betonen ist dennoch, dass trotz

des Anspruchs auf Selbst- bzw. interkulturelle Reflexion Grauzonen unbenannt und unerkannt bleiben müssen¹.

Allgemeine Verstehenskonstituenten dieser Arbeit bilden grundlegende Paradigmen der Ethnologie und der interkulturellen Philosophie, die wie folgt zusammenzufassen sind:

- „Denken in beweglichen Horizonten“ (Streck 1997, S. 7), welches eigene Horizontgrenzen hinterfragt und zugunsten anderer kultureller Horizonte überschreitet,
- keine Hierarchisierung, sondern prinzipielle Gleichwertigkeit der kulturellen Vergleichsgrößen,
- „Akzeptanz der eigenen Begrenztheit“ (ebd., S. 27),
- eine selbstreflexive und eurozentrische Sichtweisen relativierende Geisteshaltung,
- Bewusstsein über die Relativität, Konstruiertheit, Wandelbarkeit und Subjektivität von Forschungsaussagen (vgl. Bohannan/Elst 2002, S. 78 f., Denzin/Lincoln 1998, S. 15),
- Bewusstsein über die „Selbstausslegung im Anderen“ (Kramer in Streck 1997, S. 50),
- keine Allgemeingültigkeit eigener Wahrnehmung und Interpretation,
- gleichberechtigter Dia- oder Polylog als Ziel interkultureller Forschungstätigkeit,
- Existenz gemeinsamer Schnittmengen bzw. Überlappungen zwischen kulturspezifischen Philosophien und Deutungsmustern (vgl. Mall 1996, S. 50) als Grundlage und Voraussetzung für Kommunikation und Verstehen,
- „interne Universalität“ von Lebensbereichen und Ausdrucksformen der Menschen einer relativ homogenen Kultur (Wimmer 2004, S. 46 f.),
- dauerhafte Existenz verschiedener Formen von Philosophie an jedem von Menschen besiedelten Raum (philosophia perennis) (vgl. Mall 1996, S. 159 ff.).

Diese Paradigmen stellen den normativen Hintergrund der vorliegenden Arbeit dar. Im Folgenden sind sie auf die interkulturelle Bildungsforschung im Kontext der Nord-Süd-Forschung kritisch zu beziehen.

¹ Diese Grauzonen sind nicht nur im Hinblick auf eigene Deutungshorizonte, sondern auch auf vielfältige Interaktionen zwischen der britisch-kolonialen und der indischen Kultur und daraus resultierenden Auswirkungen auf den Bereich der Edukation zu identifizieren.

2.2 Möglichkeiten und Grenzen interkultureller Bildungsforschung im Kontext der Nord-Süd-Forschung

Grundlegend für die interkulturelle Bildungsforschung im Kontext der Nord-Süd-Forschung und die Ausrichtung dieser Arbeit ist die prinzipielle Gleichwertigkeit verschiedener kultureller Kontexte sowie der Versuch, eigene subjektive Deutungsmuster hinsichtlich eurozentrischer Elemente kritisch zu hinterfragen. Weiterhin wird in dieser Arbeit davon ausgegangen, dass das indische System der Edukation und damit verbundene Auffassungen in einem historisch bestimmten Kontinuum stehen¹, wenngleich bemerkt werden muss, dass 'die indische Kultur' seit jeher von starker Heterogenität geprägt ist.

Gleichwohl die Bildungsforschung im Nord-Süd-Kontext die Möglichkeit interkultureller Kommunikation, interkulturellen Verstehens und Ungleichheiten abbauender Zukunftsorientiertheit in sich birgt, ist sie von diversen Dilemmata bestimmt. Insbesondere in der empirischen Sozialforschung kann nicht von einer realen Gleichwertigkeit ausgegangen werden, da der Forschungsprozess teilweise extreme kulturelle, gesellschaftliche und ökonomische Unterschiede aufweist (vgl. Lang-Wojtasik 2002, S. 136). Dementsprechend scheint eine herrschaftsfreie Interaktion im Sinne einer Forschungssymmetrie de facto nicht realisierbar. Der gesamte Erkenntnis- und Forschungsprozess ist darüber hinaus von subjektiven kognitionspsychologischen, interpretativen und kulturellen Faktoren bestimmt, welche letztlich auch eine 'wahrheitsgetreue' Forschung nicht gewährleisten können.

Diese Dilemmata reflektierend schlägt Gregor Lang-Wojtasik (vgl. ebd., S. 141 ff.) drei Dimensionen einer zukunftsorientierten Nord-Süd-Bildungsforschung vor: a) Kooperation und Gleichberechtigung, b) Reflexion und Transparenz und c) Bricolage und Triangulation (vgl. Kap. 6.2.2). Innerhalb der vorliegenden Arbeit wurde nach Möglichkeit versucht, diesen Empfehlungen zu entsprechen (vgl. Kap. 6.3).

¹ Dementsprechend könnte der Terminus *philosophia perennis* in einer *educatio perennis* eine Entsprechung finden.

2.3 Definitiorische Eingrenzung zentraler Termini

Der Fokus der Arbeit liegt auf dem Nachvollzug der Genese ungleicher Zugänge im elementaren Sektor der Edukation sowie der darauf zu beziehenden qualitativen Erfassung gegenwärtiger subjektiver und institutioneller Auffassungen zur elementaren Edukation in Indien.

Sowohl aus historischer als auch aus gegenwartsbezogener Sicht ist dazu zunächst das Verständnis über zentrale Termini zu explizieren.

Bildungsauffassung

Unter dem Begriff Bildungsauffassung sei im Folgenden das persönliche, institutionelle oder programmatische Verständnis über die Inhalte, Ergebnisse und Ziele von Bildungsprozessen bzw. der Edukation verstanden. Er beinhaltet qualitative und quantitative Aspekte und konstituiert sich über Fragen nach der individuellen, sozialen, gesellschaftlichen und/oder globalen Relevanz von Bildung bzw. Edukation.

Bildungsauffassungen können zum einen über Curricula, Bildungsprogramme und offizielle Bezugnahmen, zum anderen über die Bildungsrealität und über die Positionierung zu dieser erfasst werden, da diese beispielhaft individuelle und kollektiv geteilte Orientierungs- und Handlungsmuster widerspiegelt. Somit können Bildungsauffassungen formell (offiziell) und informell (inoffiziell) sein. Die formelle und die informelle Bildungsauffassung einer Person müssen nicht zwangsweise deckungsgleich sein, sondern können in Abhängigkeit des jeweiligen Kontextes im Widerspruch zueinander stehen.

Bildung

Obwohl der Bildungsbegriff als ein „typisch deutscher“, disziplinübergreifender Terminus bezeichnet wird (Ehrenspeck 2002, S. 143 ff.) und in anderen, auch angloamerikanischen Sprachräumen keine reziproke Übersetzung findet (vgl. Lenzen 1994, S. 209), soll er den grundlegenden Bezugsrahmen der Arbeit bilden, da, wie die Tripel-Situation impliziert, die Verfasserin als Deutsche in einer mehr oder minder bewussten Tradition und Konnotation dieses Begriffs steht.

Der Terminus Bildung stellt einen Schlüsselbegriff der deutschen Pädagogik dar, was sich über seine zentrale Stellung in der erziehungswissenschaftlichen Literatur des 19.

und 20. Jahrhunderts ausdrückt (vgl. Siebert 2002, S. 9). An dieser Stelle soll jedoch keine erziehungswissenschaftliche Definition des Bildungsbegriffes, sondern nur ein Aufriss der für diese Arbeit grundlegenden Dimensionen und der semantischen Reichweite des Terminus geliefert werden.

Die multidimensionale Semantik des Begriffes erschließt sich über dessen Ziel-, Ergebnis- und Subjektorientiertheit als inhaltlich bestimmende Bezugsgrößen. Dementsprechend lassen sich folgende Ausrichtungen bzw. Paradigmen von Bildung ableiten:

- utilitaristisch-funktional (ökonomischen Zwecken dienliche Bereitstellung von 'Humankapital'),
- materiell (auf die Aneignung von als wichtig bestimmtem Wissen ausgerichtet),
- formal-kognitiv (Aneignung bzw. Vermittlung von übertragbaren und allgemeinen Fähigkeiten),
- individuell (auf die Entwicklung der Potenziale einer Person bezogen),
- normativ-idealistisch (Beförderung individueller Mündigkeit und Selbstüberschreitung sowie, damit verbunden, geistige Höherbildung der 'Gattung Mensch'),
- humanistisch (ausgerichtet auf ein besseres Zusammenleben der Menschen),
- politisch-emanzipatorisch (auf den Abbau von gesellschaftlicher Ungleichheit und Macht bezogene Beförderung gesellschaftlicher Mündigkeit) (vgl. Ehrenspeck 2002, S. 145 ff.; von Hentig 1999, S. 17 ff.),
- ideologisch (zum Zwecke der Durchsetzung bzw. des Erhalts und der Organisation von ökonomischer, politischer, sozialer bzw. religiöser Macht in der Gesellschaft, einem weitgehend abgeschlossenen Weltbild folgend).

Diese Dimensionen von Bildung sind nicht zwangsweise gegenläufig oder sich relativierend, sondern können durchaus parallel oder komplementär verlaufen. Sowohl in den literaturbasierten Ausführungen als auch innerhalb der empirischen Studie der vorliegenden Arbeit wird auf diese Dimensionen zurückzukommen sein.

Das hier grundlegende Bildungsverständnis steht in der Tradition der klassischen, neuhumanistischen, universalen Bildungstheorie des egalitären und emanzipatorischen Bildungsgedankens Wilhelm von Humboldts, der das kritisch-reflexive Selbst-, Fremd- und Weltverhältnis eines Individuums beinhaltet (vgl. Dörpinghaus/Poenitsch u.a. 2006,

S. 10). Zentral ist in dessen Auffassung eine reformerische Zielsetzung, welche die Herrschaftsinteressen und Machstrukturen hinterfragt und aufzuheben versucht: „Die Bildung des Individuums soll - so die Gesellschaftsvision - die Privilegien sozialer Herkunft ablösen“ (Siebert 2002, S. 12). Eine so verstandene Bildungstheorie ist mit dem Aufklärungsgedanken untrennbar verbunden:

„Die klassische Bildungstheorie [...] verstand die Bildung des Individuums als ein wesentliches Moment im geschichtlichen Fortschritt der Menschheit hin zu einem besseren gesellschaftlichen und weltpolitischen Zustand. Charakterisiert wurde dieser Fortschritt durch einen Zugewinn an Freiheit und Selbstbestimmung, ermöglicht durch Aufklärung und Bildung. Je aufgeklärter der Einzelne, umso aufgeklärter und fortschrittlicher werde die ganze Gesellschaft sein“ (Dörpinghaus/Poenitsch u.a. 2006, S. 107).

Entsprechend der gesellschaftlichen Realitäten wurde diese Theorie modifiziert und kann heute in ihrer Fortführung als „die mentale Konstruktion einer humanen und demokratischen Wirklichkeit“ (Siebert 2002, S. 9) gefasst werden, welche jedoch ihren anthropozentrischen Charakter zugunsten einer umfassenderen, auch ökologisch orientierten Vorstellung von Zukunftsfähigkeit, eines zukunftsfähigen Weltverständnisses, aufgegeben hat (vgl. ebd.). Nach wie vor ist der Bildungsbegriff jedoch nicht von seiner anthropologischen Verwurzelung zu trennen und die ihm immanente „Vision einer humanen Welt“ (ebd., S. 77) begründet sich durch seine endgültige Unerreichbarkeit ständig neu:

„Wilhelm von Humboldts Gedanke, Humanität durch die Rekonstruktion der Menschheit in uns zu verwirklichen und durch Bildung eine allseitig entwickelte Individualität zu formen, ist faszinierend und immer noch aktuell. Humboldt plädiert keineswegs für eine zweckfreie Bildung, wohl aber für eine breite Allgemeinbildung, die den späteren Erwerb nützlicher Qualifikationen erleichtert. Er spricht sich für eine Formung vielseitiger menschlicher Kräfte aus, aber nicht als inhaltsneutrale formale Bildung, sondern in der Auseinandersetzung mit der Welt“ (Siebert 2002, S. 11).

Eine so verstandene, wechselseitig zwischen dem Individuum und seiner Umwelt impulsgebende Bildung, die einer inhaltsneutralen, funktionalen Bildung gegenübersteht, kann nur eine gesellschaftsorientierte formale Bildung sein, welche die Bildung des 'Menschen' und die des 'Bürgers' gleichberechtigt verfolgt (vgl. Lenzen 1994, S. 215). Diese Auffassung findet auch in neueren, sich ergänzenden bildungstheoretischen Reflexionen einen Niederschlag, nach denen Bildung u.a. gefasst wird als die Befähigung a) zum Umgang mit epochaltypischen Schlüsselproblemen (Wolfgang Klafki), b) selbständigen Denkens (Theodor Ballauff), c) doppelter - individueller und

gesellschaftlicher - Kommunikation (Klaus Schaller), d) zu offener Identität (Klaus Mollenhauer), e) zu pluraler Kritikfähigkeit (Dietrich Benner), f) zu einer skeptisch-kritischen bzw. problematisierenden Haltung (Wolfgang Fischer) bzw. g) zum Umgang mit vielfältigen Widerständigkeiten (Käte Meyer-Drawe) (vgl. hierzu ausführlich Dörpinghaus/Poenitsch u.a. 2006, S. 117 ff.). Johannes Rau formuliert als ein „bleibendes Ziel“ von Bildung die Teilhabe an der Gesellschaft (Rau 2004, S. 17). Diese Teilhabe wird hier verstanden als wechselseitig verlaufender Prozess zwischen Individuum und Gesellschaft, welcher dem Individuum Aktivität und politischen Bezug abverlangt. Folglich muss auch Bildung eine politische sein, welche individuelles 'Handwerkszeug' für ein partizipatives, verantwortungsbewusstes und in einer sich verändernden Welt immer neu zu begründendes Handeln in der Gesellschaft vermittelt. Damit muss Bildung wertorientiert, nicht wertneutral sein. Forderungen wie diese unterliegen seit jeher dem teils berechtigten Verdacht der Ideologiekritik. Eine Legitimation bildet jedoch der Bezug auf die universalen Menschenrechte, die in diversen Dokumenten und Deklarationen gefasst worden sind und deren Formulierung als Grundlage und formale Errungenschaft, deren Inhalt als stetig auszuführendes Programm menschlicher Kultur und menschlichen Zusammenlebens gesehen werden kann¹. Werterelativistische Elemente im Hinblick auf verschiedenartige kulturelle und soziale Identitäten werden durch dieses Instrumentarium nicht ausgeschlossen, sind aber generell den werteuniversalistischen Prinzipien der Menschenrechte unterzuordnen (vgl. Der Dalai Lama 1999, S. 20 f.; Lenhart 2004, S. 3).

Dem allgemeinen Bildungsbegriff kommt somit ein gesellschaftlicher Bezug zu, der auf seine normativ-idealistischen, die humanistischen sowie die politisch-emanzipatorischen Dimensionen verweist. Hartmut von Hentig radikalisiert den Bildungsbegriff in Bezug auf seine gesellschaftliche Bezogenheit, indem er schreibt: „Alle Bildung ist politische Bildung: eine kontinuierliche, zugleich gestufte Einführung in die

¹ Das heutige Instrumentarium der internationalen Staatengemeinschaft geht, sich gegen menschenverachtende Regimes wendend, auf die Zeit nach dem zweiten Weltkrieg zurück (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung 1996, S. 11), wurzelt jedoch in wesentlich früheren Idealen und Einzelansätzen. So kann man von Artikel 1 der Charta der Vereinten Nationen eine klare Linie zu den Idealen der französisch-bürgerlichen Revolution, 'Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit', nachzeichnen. Das Naturrecht auf Schutz des Menschen anerkennend wurden bereits Anfang des 19. Jahrhunderts normative Ansätze entwickelt, etwa das Sklavereiverbot des Wiener Kongresses von 1815 (vgl. ebd., S. 12).

*polis*¹“ (von Hentig 1999, S. 203, kursiv im Original). Mit der *polis* wird ein ideales Gegenbild zur eindimensionalen Herrschaft entworfen. Politische Bildung wird damit zu einer Notwendigkeit für das Leben innerhalb einer Gemeinschaft, die sich durch ihre strukturelle Aufeinanderbezogenheit von barbarischen - unmenschlichen und menschenverachtenden - Lebensformen unterscheidet.

In der gleichen Konnotation betont Wolfgang Klafki: „Allgemeinbildung muß verstanden werden als Aneignung der die Menschen gemeinsam angehenden Frage- und Problemstellungen ihrer geschichtlich gewordenen Gegenwart und der sich abzeichnenden Zukunft und als Auseinandersetzung mit diesen gemeinsamen Aufgaben, Problemen, Gefahren“ (zitiert nach Dörpinghaus/Poenitsch 2006, S. 118). Diese Forderung setzt jedoch ein Bewusstsein voraus welches es erlaubt, gesellschaftliche Grundstrukturen und damit Strukturen menschenunwürdiger Herrschaftsformen zu erkennen und demokratische Strukturen entgegenzusetzen. Auch das kann, ebenso wie die humanistischen Dimensionen des Bildungsbegriffes selbst, als fortdauernder, niemals abgeschlossener Prozess gesehen werden, wenn man wie Theodor W. Adorno davon ausgeht, dass jeder Gesellschaftsform unmenschliche Züge eigen sind (vgl. Adorno 1971, S. 88). Auch Adorno verweist auf die Notwendigkeit, Bildung bzw. Erziehung (von ihm synonym verwendete Begriffe) über die Vermittlung bloßen Wissens und das Ziel der blinden Anpassung des Individuums an die Welt hinaus als Prozess zu fassen, der auf die Fähigkeit zu Gesellschafts- bzw. Ideologiekritik, auf die Kultivierung aktiven Verantwortungsbewusstseins sich selbst und der (Welt-) Gemeinschaft gegenüber und auf das Erlangen individueller Autonomie, kurz: Mündigkeit, abzielt (vgl. Adorno 1971, S. 109 ff.).

Universale elementare und politische Bildung werden in dieser Arbeit als zwei Seiten einer Medaille verstanden. Politische Bildung wird damit zu einem Imperativ, der von humanistischen Universalien ausgehend auf situative und inhaltliche Details Bezug nimmt (vgl. von Hentig 1999, S. 13). Die Zielorientiertheit des der Arbeit zu Grunde gelegten Bildungsbegriffes ist dualistisch: perspektivisch abgeschlossen und offen, gegenwartsbezogen und zukunftsorientiert, spezifisch und holistisch. Der Bildungs-

¹ Polis, in der semantischen Bedeutung von Gemeinschaft und Gesellschaft, ist ursprünglich die Bezeichnung für einen altgriechischen Stadtstaat, z.B. Athen. Die von Andreas Dörpinghaus u.a. vertretene Auffassung, dass von Hentigs Bildungsgedanke in Bezug auf die *polis* „einigermaßen fremd [erscheint], weil wir an die Stelle des öffentlichen Engagements und gemeinschaftlicher Verantwortung unsere individuellen Bedürfnisse und unser 'Selbst' und dessen Verwirklichung gesetzt haben“ (vgl. Dörpinghaus/Poenitsch u.a. 2006, S. 39), wird hier nicht geteilt.

begriff vereint somit die gesamte Spannweite zwischen einer praktischen Realität und einem theoretischen Ideal. Maßgeblich soll im Folgenden vordergründig der Bildungsprozess im institutionellen, v.a. schulischen, Kontext sein. Dieses verweist auf ein weiteres, dreidimensionales Spannungsverhältnis: Institutionalisierte Bildung kann nicht losgelöst von der Bildung des einzelnen Individuums betrachtet werden, sondern definiert sich in ihrer jeweiligen Zielorientiertheit auf das Individuum vor dem Hintergrund der jeweiligen, kulturell bestimmten Gesellschaft.

Zusammenfassend ist hervorzuheben, dass der Bildungsbegriff in dieser Arbeit mit dem Fokus auf die Elementarbildung in Indien generell politisch gefasst wird, und zwar in zweifacher, ambivalenter Hinsicht: zum einen in Form von politischer Bildung des Einzelnen (um verantwortungsbewusstes, gesellschaftskritisches, humanistisches und Ungerechtigkeiten abbauendes Handeln zu befördern), zum anderen als national-staatliches und internationales Politikum und einzulösendes Menschenrecht¹.

Edukation

Der angelsächsische Begriff *Education* beinhaltet gleichermaßen formal die Termini Erziehung, (Aus-) Bildung, Lernen und Pädagogik. Er kann, bezogen auf den südasiatischen Raum, als britisch-kolonialer Export bezeichnet werden, tritt also erst mit der britischen Kolonialherrschaft in den aktiven Sprachgebrauch zunächst der der britischen Krone verpflichteten, englisch sprechenden indischen Ober- und Mittelschicht ein (vgl. Kap. 4). Heute wird er sowohl gegenwarts- als auch vergangenheitsbezogen verwendet und in der wissenschaftlichen Literatur mit bildungsbezogenen Termini des alten Indien synonym gesetzt bzw. für diese übergreifend und zusammenfassend verwendet. Auf Grund der regionalen Bezogenheit dieser Arbeit und der daraus resultierenden Ansicht, das hier dargelegte klassisch-deutsche Bildungsverständnis nicht ohne weiteres 'exportieren' zu können, wird im Folgenden nach Möglichkeit der Begriff Edukation (latinisiert) verwendet.

Hervorzuheben sind jedoch gemeinsame Schnittmengen der beiden Termini: Das von Edukation zu verfolgende Ziel orientiert sich im Verständnis dieser Arbeit, wie auch das

¹ Das Recht auf Bildung ist in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte vom 10. Dezember 1948 gefasst. Es beinhaltet u.a. die obligatorische, kostenlose Teilnahme am Elementarunterricht sowie die Beförderung der vollen Entfaltung der Persönlichkeit und die Stärkung und Achtung vor den Grundfreiheiten und Menschenrechten durch Bildung (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung 1996, S. 42 f.).

der Bildung, an einer politischen, emanzipatorischen und humanistischen Dimension, wie Asit Datta betont:

„Education must enable people to overcome all obstacles, which hamper physical and mental development of an individual. The function of education is not to develop merely some objects, be it a pyramid or a dam or modern railway system. The aim of education is not only to produce technicians, who make machines and tools for development, but also to educate people so that they could, among others, acquire sufficient knowledge and capability to work for the welfare of the society. [...] Education must help persons to achieve individual freedom, and every person must work for the development of his or her country and for the welfare of society” (Datta 2004 b, S. 7).

Eduktion beinhaltet also nicht nur einen funktional-quantitativen Aspekt, sondern eine sich in einem verantwortungsvollen, aufgeklärten, partizipierenden Leben erfüllende Dimension (vgl. ebd., S. 8). Der elementaren Eduktion kommt hier eine zentrale und weichenstellende Bedeutung zu. Das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung formulierte dementsprechend drei Funktionsbestimmungen von elementarer Bildung bzw. Eduktion¹: a) die Einstiegsfunktion (für den Einstieg in die differenzierten und speziellen Wissensgebiete), b) die Kommunikationsfunktion (als Basis für allgemeine Verständigung und soziales Handeln) und c) die Bewertungsfunktion (als Voraussetzung für krisenorientierte Informationsbewältigung und Urteilsbegründung) (vgl. BMZ 2004 a, S. 22).

Ein ausdifferenzierteres und umfassendes Verständnis von Eduktion legt die *Delors-Commission* (1998) vor, getragen von der Vision einer demokratischen, sozial entwickelten und emanzipatorischen Weltgemeinschaft (vgl. Delors 1998, S. 85; 119). Die vier tragenden Säulen einer so verstandenen Konnotation von Eduktion sind 1) Learning to know, 2) Learning to do, 3) Learning to live together - learning to live with others und 4) Learning to be² (vgl. Delors 1998, S. 86 ff.).

Nach welchen Indikatoren bzw. Bewertungskontexten wäre Eduktion in diesem Verständnis zu messen? Das für die Antwort auf diese Frage zu Grunde liegende Bezugssystem ist der Bereich der elementaren Eduktion im Spannungsverhältnis von Mikroebene (das Lernen und Lehren als Aktivität) und Makroebene (der elementare

¹ In dem hier zu Grunde gelegten Positionspapier wird in der Regel der Begriff 'Bildung' verwendet. Da es sich jedoch auf den internationalen Kontext bezieht und, wie deutlich wurde, die Semantik des Bildungsbegriffs in einer deutschen Tradition steht, werden dessen Aussagen hier im Kontext der Eduktion angeführt.

² Vgl. dazu ausführlicher Delors 1998, S. 86 ff.

Sektor von Edukation als funktionales System in der Gesellschaft) (vgl. van Herpen 1994, S. 29 f.).

Einen geeigneten Bewertungskontext könnten dieser Komplexität entsprechend zusammengesetzte Indikatoren darstellen, da sie sowohl pädagogische, soziologische und politische Dimensionen des Prozesses von Edukation einbeziehen¹. Ein zusammengesetztes Indikatorensystem wurde u.a. von der UNESCO (1976) und der OECD (1973) entwickelt.

Es beinhaltet folgende Hauptgebiete:

- Messgrößen der allgemeinen Verfügbarkeit und Nutzung von Bildungsangeboten,
- Messgrößen der Chancengleichheit/Chancenungleichheit,
- Messgrößen für finanzielle Aspekte,
- Messgrößen für Beschäftigungsaspekte (vgl. van Herpen 1994, S. 46).

Dieses Indikatorensystem wurde 1996 von der OECD um Fähigkeitsindikatoren (capability indicators) erweitert, die auf die Erreichung qualitativ orientierter und langfristiger Ergebnisse abzielen (vgl. Watkins 2000, S. 16).

Im geistigen Spektrum dieser Arbeit werden in Orientierung an den zusammengesetzten Indikatorensystemen sowohl kurzfristige Ziele, Outputs² als auch langfristige Ziele bzw. Ergebnisse³ mitgedacht. Sie werden von Inputs (z.B. Schüler-, Lehrer- und Schulmerkmale, Unterrichts- und Ausstattungsmerkmale) und Prozessen (z.B. Formen der Unterrichtsorganisation, Nutzung der Lehrer- und Schülerzeit) beeinflusst (vgl. Windham in van Herpen 1994, S. 47).

¹ Aus der Fülle von Indikatoren scheinen insbesondere die ausschließlich quantitativ orientierten für das hier zu Grunde gelegte Verständnis von Edukation nur begrenzt geeignet, da sie nicht die qualitativen Ergebnisse erfassen. Als Beispiel sind die Indikatoren des *Indicative Framework* zu nennen. Sie stellen die wesentlichen Parameter für die weltbankinitiierte *Education for All Fast-Track-Initiative* (FTI) dar, an der 20 Länder beteiligt sind. Indien hat unter der Erfüllung bestimmter Voraussetzungen die Möglichkeit, der FTI beizutreten (vgl. BMZ 2004 b, S. 28 f.; Worldbank 2006).

² Als Output gelten die direkten, unmittelbaren Ergebnisse der Edukation (vgl. van Herpen 1994, S. 47), z.B. die Alphabetisierung.

³ Die weniger direkten und weniger unmittelbaren Resultate der Interaktion des Bildungsausgangs mit der gesellschaftlichen Umwelt werden hier als Ergebnisse bezeichnet. Sie beziehen sich auf eine größere Bandbreite an Personen, einen umfassenderen zeitlichen Bezugsrahmen sowie auf ein größeres politisch-geografisches Feld. Damit versuchen sie, qualitative und langfristige Auswirkungen von Edukation zu erfassen, z.B. Zufriedenheit mit Beruf und Leben sowie persönliches Verhalten und Einstellungen (vgl. ebd., S. 47 f.). Im Kontext dieser Arbeit wäre die Ergebnisorientiertheit darüber hinaus auch auf die Frage nach dem Abbau von abgestufter Ungleichheit im System von Edukation auszurichten.

Zweigeteilte Bildung

Der Begriff der zweigeteilten Bildung geht von Diskriminierungen im Bildungswesen aus. Diese äußern sich in der Teilung des Bildungswesens in gute, teure private und in schlechte, überfüllte staatliche Schulen (vgl. Datta 2000, S. 1)¹. Die Folge davon ist eine Exklusion, also der Ausschluss breiter Bevölkerungsschichten von qualitativ hochwertigen Bildungsangeboten, welche die Ungleichheiten in der Sozialstruktur reproduziert bzw. verstärkt (vgl. ebd.) und damit sekundäre Exklusionsformen, z.B. eine ökonomische und politische Exklusion, hervorbringt. Auf der anderen Seite ermöglicht die Teilhabe an qualitativ hochwertiger Bildung diverse Formen gesellschaftlicher, politischer und sozialer Inklusion. Dieser Tatbestand wird auf die koloniale Geschichte vieler Entwicklungsländer zurückgeführt (vgl. ebd.; Kap. 4.2). Insbesondere in Indien muss jedoch auf Grund des „vielleicht einmalige[n] enge[n] Zusammenhangs zwischen Bildung und sozialen Strukturen“ (Clemens 2005, S.8) vermutet werden, dass die Wurzeln zweigeteilter Bildung bereits in der präkolonialen Zeit des klassischen Hinduismus (vgl. Zeittafel I) zu suchen sind und gleichermaßen Diskriminierungen im Bildungssektor bedingen, wie auch die folgende Begriffsklärung nahe legt (vgl. Kap. 4.1).

Abgestufte Ungleichheit

Der Terminus der abgestuften Ungleichheit geht auf Bhimrao Ramji Ambedkar (1891-1956)² zurück. Die Ursache der abgestuften Ungleichheit ist auf die, vom religiösen System des Hinduismus hervorgebrachte, soziale Hierarchisierung der indischen Gesellschaft zurückzuführen. Die daraus resultierenden Diskriminierungen waren in Abhängigkeit der Kastenzugehörigkeit vielschichtig und trafen die so genannten Kastenlosen am härtesten. Auch aus dieser Sichtweise heraus sind die Auswirkungen der Diskriminierungen verschiedene Formen gesellschaftlicher Exklusion. Konsequenter Weise war aus Sicht Ambedkars dieser sozialen Hierarchisierung nur durch eine Abschaffung des Kastensystems zu begegnen (vgl. Bellwinkel-Schempp 2003, S. 5; Jürgens 1994, S. 31 ff.).

¹ Dies ist keineswegs ein auf Indien begrenztes Phänomen, sondern betrifft die meisten Entwicklungsländer und möglicherweise auch zunehmend die Industrieländer.

² Ambedkar, selbst 'Kastenloser', war Repräsentant der Dalit-Bewegung. Er vertrat eine kritische Position gegenüber dem Hinduismus und war damit ein bedeutender Kontrahent Gandhis. Ambedkar war maßgeblich am Entwurf der indischen Verfassung beteiligt und wurde 1947 zum ersten Justizminister des unabhängigen Indiens ernannt. Kurz vor seinem Tod konvertierte er zum Buddhismus.

Diese Arbeit folgt der Vorannahme, dass die religiös begründeten Diskriminierungsformen auch die gegenwärtige indische Gesellschaft bestimmen, wenngleich 1947 die verfassungsrechtliche Versammlung die Unberührbarkeit für abgeschafft erklärte (vgl. Jürgens 1994, S. 31) und in der Verfassung das Recht auf Gleichheit verankert ist (vgl. Die Verfassung Indiens 1956, Grundrechte, Art. 14; 15). Somit ist der Terminus der abgestuften Ungleichheit auch auf das Bildungswesen als Teil der indischen Gesellschaft zu beziehen und indiziert multiple Diskriminierungsformen in Abhängigkeit von Konfession, Kaste und Geschlecht sowie sich daraus ergebenden sozio-geografischen Lebensformen.

Während die Begriffsbestimmung der zweigeteilten Bildung eher eine politisch-ökonomische Sichtweise zu verfolgen scheint, kommt der der abgestuften Ungleichheit eine kulturell bzw. religiös bestimmte Interpretation der Benachteiligungen im Bildungssektor zu. Beide Termini verhalten sich im Verständnis dieser Arbeit komplementär und verweisen auf die Vielschichtigkeit und Multikausalität von ungleichen Bildungszugängen.

3 **Bildungsauffassung in der Welterklärung *Education for All***

1990 wurde in Jomtien, Thailand, die Welterklärung *Education for All* (EFA) verabschiedet¹. Sie nimmt, wie in diesem Kapitel expliziert werden soll, neben den diskutierten Auffassungen von Bildung bzw. Edukation einen zentralen inhaltlichen und normativen Bezugsrahmen der empirischen Studie dieser Arbeit ein.

EFA basiert auf den Artikeln der Universalen Erklärung über die Menschenrechte und der Kinderrechtskonvention, aus denen hervorgeht, dass alle Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen das Recht auf Edukation haben (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung 1996, Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte, Art. 13; ebd., Übereinkommen über die Rechte des Kindes, Art. 27, 28, 29). Dieses Recht beinhaltet zu lernen, zu wissen, zu handeln, zusammenzuleben und zu sein (vgl. Delors 1998, S. 85 ff.; UNESCO 2001 a, Art. 3). Das in Jomtien in diesem Sinne formulierte Ziel ist die dem Einzelnen zu gewährleistende Möglichkeit, eigene Talente und Potenziale zu entwickeln, um das eigene Leben und die Gesellschaft zu transformieren. Edukation wird im übergeordneten Sinn verstanden als Schlüssel für eine weltweite, nachhaltige Entwicklung, Armutsbekämpfung, Frieden sowie Stabilität sowohl zwischen, als auch innerhalb der Staaten. Damit beinhaltet sie das Ziel der individuell zu erlangenden Partizipation und wird als Regulativ zur einseitig verlaufenden, ökonomischen Globalisierung verstanden. Edukationale Programme sollen im Sinne von EFA einen

¹ *Education for All* ist als internationale Antwort auf die aktuelle Situation der Grundbildung, vor allem in Entwicklungs- und Schwellenländern, zu begreifen. In den Jahren 2002/03 hatten weltweit mehr als 100 Millionen Kinder, davon ca. 60% Mädchen, keinen Zugang zu elementarer Edukation (vgl. UNESCO 2005 a). Etwa 100-150 Millionen Kinder waren 1998 zwar an Schulen eingeschrieben, beendeten die ersten vier Schuljahre jedoch nicht (vgl. Delors 1998, S. 117; Watkins 2000, S. 2). Die geschlechtsspezifische Diskriminierung war ungebrochen hoch und die Qualität der Edukation war in vielen Regionen ungemein schlecht (vgl. UNESCO 2001 a, Art. 5). Die Zahl der Schulabbrecher ist trotz gesteigener Nettoeinschulungsraten hoch: Von drei Kindern beendet in Entwicklungsländern nur eins das fünfte Schuljahr. Gleichzeitig sagen die Einschulungsraten nichts über Klassengrößen und Lernerfolge bzw. die Qualität der Edukation aus. Die nicht an der Lebenssituation der Schüler orientierten Unterrichtsmethoden verhindern häufig die Befähigung zu selbständigem Lernen und zur Partizipation, den Erwerb grundlegender Alltagsfähigkeiten (life skills) sowie die Entwicklung von kritischem und problemlösendem Denken (vgl. BMZ 2004 a, S. 6 ff.). Von Bildungsausgrenzung besonders betroffen sind Kinder sozial benachteiligter Gruppen, der ländlichen und indigenen Bevölkerung, der städtischen Armen, der Migranten, die Aids-Waisen sowie Kinder mit physischen bzw. psychischen Behinderungen (vgl. ebd., S. 7; UNESCO 2005 a). Zentrale Determinanten des Zugangs zur elementaren Edukation sind die ökonomische Situation der Familien sowie der Bildungsgrad der Mütter (vgl. United Nations 2005, S. 12). Ungleiche Bildungszugänge korrelieren darüber hinaus mit Defiziten der Professionalität der Lehrer: Häufig sind sie nicht auf die Bedürfnisse von Lernenden in erster Generation vorbereitet und durch eine schlechte Bezahlung und dem daraus resultierenden niedrigen sozialen Status sind sie häufig demotiviert und halbherzig (vgl. BMZ 2004 a, S. 8).

werteuniversalen Ansatz verfolgen, indem sie in eine Stärkung des Respekts vor den universalen Menschenrechten münden. Gleichzeitig beinhalten sie aber auch einen werterelativistischen Ansatz, da sie den verschiedenen ethnischen, kulturellen, religiösen und linguistischen Identitäten mit Respekt und Bejahung begegnen (vgl. UNESCO 2001 b, Art. 58). Edukation kommt damit nicht nur die Vermittlung formalen Wissens, sondern auch die dezidierte Weitergabe bzw. Einübung humanistischen Denkens zu. Die Ratifizierung von EFA - eine diesen Paradigmen folgende Grundbildung für Alle - sollte bis zum Jahr 2000 erfolgt sein.

In Entsprechung dessen erfolgte eine Evaluation des Programms in 183 Ländern mit dem Ergebnis, dass zwar bemerkenswerte Fortschritte auf dem Gebiet der universalen elementaren Edukation erreicht wurden, das allgemeine Ziel, dass bis zum Jahr 2000 alle Kinder in den Genuss einer kostenlosen elementaren Edukation kommen sollen, wurde jedoch bei weitem nicht erreicht. Im Gegenteil: Die Untersuchung ergab eine wachsende Verschiedenheit auf dem Sektor der elementaren Edukation, sowohl auf den jeweiligen nationalen Ebenen als auch auf internationaler Ebene (vgl. UNESCO 2001 b, Art. 15). Die Ursachen dafür werden vor allem in mangelndem politischen Willen, unzureichenden bzw. veruntreuten finanziellen Ressourcen, in mangelnder Aufmerksamkeit gegenüber den Lernbedürfnissen der von Armut und Exklusion betroffenen Menschen und in einer Unsensibilität gegenüber der Qualität von Edukation gesehen (vgl. UNESCO 2001 b, Art. 4).

Auf dem *World Education Forum*, welches im Jahr 2000 in Dakar, Senegal, stattfand, betonten die 164 teilnehmenden Regierungen sowie die Vertreter staatlicher und nichtstaatlicher Organisationen, dass ohne die Gewährleistung einer universalen elementaren Edukation eine Armutsreduzierung und ein Abbau der Ungleichheiten innerhalb und zwischen den einzelnen Staaten nicht erfolgen kann. Die Ziele des *World Education Forum* von 1990 wurden weitgehend reformuliert, so z.B. die Einführung der universalen kostenlosen Schulpflicht (nun bis zum Jahr 2015), die Sicherung gleichberechtigter Bildungszugänge durch adäquate Lernbedingungen für alle Kinder und Jugendlichen, der Abbau von geschlechtsspezifischen Diskriminierungen im Primar- und Sekundarschulbereich (bis zum Jahr 2005) und der Ausbau der Qualität der Edukation, auch im Hinblick auf die Messbarkeit der Lernergebnisse (vgl. UNESCO 2001 a, Art. 7).

Um diese Ziele zu erreichen, verpflichten sich die Regierungen und Organisationen unter anderem, nationale und internationale politische Ressourcen zu mobilisieren, nationale Aktionspläne zu entwickeln, die Investitionen im Bereich der elementaren Edukation entscheidend zu erhöhen sowie die Professionalität und Berufsmoral der Lehrer zu steigern (vgl. UNESCO 2001 b, Art. 32).

Die Ansätze, eine Grundbildung für alle zu realisieren, sind mit Ansätzen des Armutsabbaus, der Einbeziehung von Eltern und Kommunen sowie diversen, auf Nachhaltigkeit ausgerichteten Entwicklungsstrategien zu verbinden, sollen also nicht institutionell isoliert von gesamtgesellschaftlichen Prozessen und Entscheidungsträgern umgesetzt werden¹. Somit und im Hinblick auf die oben genannten, übergeordneten Ziele der Erklärung *Education for All* wird eine universale Edukation gleichermaßen als Mittel (im Sinne des Bezugs auf die allgemeinen Menschenrechte und auf die Kinderrechtskonvention) und als Zweck (im Sinne einer Funktionalisierung von Edukation als Voraussetzung für gesellschaftliche Partizipation und Transformation) verstanden. Der zentrale politische Verantwortungsbereich wird bei den nationalen Regierungen verortet, wenngleich nationale und internationale Nichtregierungsorganisationen sowie Netzwerke als Mitgestalter des Programms verstanden werden. Ohne einen klaren politischen Willen und ohne eine transparente staatliche Bildungspolitik, so die Auffassung der Unterzeichner, wird das Ziel nicht zu erreichen sein. Die Finanzierung, die schätzungsweise 8 Milliarden US-Dollar pro Jahr erfordert, ist jedoch über die nationale Ebene hinaus, z.B. über spürbare Schuldenerlasse und die Beteiligung der Weltbank, auch in einem breiten internationalen Rahmen zu gewährleisten (vgl. UNESCO 2001 a, Art. 21; UNESCO 2001 b, Art. 82).

Zwei der EFA-Ziele sind in die Millenniums-Entwicklungsziele (MDGs) innerhalb der Millenniumserklärung der Vereinten Nationen von 2005 übernommen worden: Bis zum Jahr 2015 soll zum einen jedes Kind eine vollständige Grundschulbildung erhalten und

¹ Dieser Forderung kann die Einsicht zu Grunde gelegt werden, dass Schule an sich keine Omnipotenz bezüglich der Veränderungen ungleicher und diskriminierender Zustände in der Gesellschaft innehat. Im Gegenteil: Eine Reihe von empirischen Studien (vgl. Coleman 1966; Jencks 1972, 1979; Thorndike 1973) kommt eher zu pessimistischen Schlussfolgerungen über die Bedeutung von Schule und ihrer Möglichkeiten, Chancengleichheiten zu reduzieren (vgl. Scheerens 1994, S. 66). Gerade deshalb gilt es, die Schule in einen möglichst breiten gesellschaftlichen Kontext einzubinden und fortlaufend nach Möglichkeiten zu suchen, den edukationalen Auftrag, der im Verständnis dieser Arbeit, wie bereits aufgeführt, auch eine politische Dimension beinhaltet, umzusetzen. Ein Ansatz kann hier die in der OECD geführte Personalisierungsdebatte sein, die auf Grund weltweit ähnlicher Tendenzen ungleicher Zugänge zu Edukation methodisch auch in Nicht-OECD-Ländern aufgegriffen werden könnte (vgl. OECD 2006).

zum anderen jede Form von geschlechtsspezifischer Diskriminierung in allen Bereichen von Edukation beseitigt sein. Diese beiden Bildungsziele bedingen sich wechselwirkend mit den anderen MDGs zum Armuts- und Hungerabbau, der Reduktion von Kindersterblichkeit, der Hebung weiblicher Gesundheit, ökologischer Nachhaltigkeit und globaler Partnerschaft im Dienst der Entwicklung. Zu einer Umsetzung haben sich alle Mitgliedsstaaten der Vereinten Nationen verpflichtet. (vgl. United Nations 2005; World University Service 2006, S. 2).

Relevanz der Welterklärung Education for All für diese Arbeit

Das Konzept der EFA hat für diese Arbeit eine vierfache Relevanz:

1) Edukation hat universale humanistische Ziele zu verfolgen. Für den Einzelnen beinhalten diese Ziele unter anderem die Ermächtigung (Empowerment) zu gesellschaftlicher Teilhabe sowie die Möglichkeit der Entwicklung und Einbringung eigener Talente und Fähigkeiten. Diese individuellen Ziele münden in übergeordnete, gesellschaftliche Ziele und beinhalten eine nachhaltige Entwicklung, Armutsreduktion, den Abbau von Ungleichheiten sowie die Eindämmung von nationalen und internationalen Konflikten. Die zentrale Dimension von Edukation ist in diesem Sinne sowohl aus individueller als auch aus gesellschaftlicher Sicht eine politische. Damit entsprechen die hier dargestellten internationalen Bildungsauffassungen weitgehend dem in dieser Arbeit zu Grunde gelegten Verständnis von Bildung und Edukation, welche ohne einen politischen Bezug ihrer grundlegenden Relevanz entbehren (vgl. Kap. 2.3).

2) Indien ist ein Unterzeichnerstaat von EFA und den MDGs. Zudem wurde von Indien im April 1979 der Sozialpakt der Menschenrechte, im Dezember 1992 die Kinderrechtskonvention ratifiziert (vgl. FIAN-Gruppe Berlin 2005). Diese Ratifizierung beinhaltet drei verschiedene Verpflichtungsebenen: die Verpflichtung zum Respektieren (respect), zum Schützen (protect) und zum Gewährleisten (fulfil) (vgl. FIAN International/Bread for the World 2004, S. 7). In Bezug auf die für die universale elementare Edukation relevanten Artikel bedeutet dies u.a., dass Indien keine Maßnahmen ergreifen darf, das Recht auf Edukation zu verhindern. Im Gegenteil dazu ist das Recht auf Bildung uneingeschränkt anzuerkennen. Weiterhin ist der Zugang zu staatlicher Bildung vor Übergriffen Dritter zu schützen. Das gilt in diesem Kontext vor allem in Bezug auf die Verantwortung, die Privatisierung von Edukation zu kontrollieren und eine qualitativ hochwertige Edukation an den staatlichen Schulen

sicherzustellen¹. Die Gewährleistungspflicht beinhaltet, dass das Recht auf Edukation sicherzustellen ist und Maßnahmen zu ergreifen sind, den universalen Zugang zu Edukation zu garantieren.

3) Im Sinne des hier dargelegten Verständnisses von Edukation geht es nicht vordergründig um eine formale Alphabetisierung oder das Vermitteln algebraischer Grundlagen. Mit der Unterzeichnung der Abkommen erkennt Indien die gesamte semantische Bedeutung des Terminus Edukation an.

4) Indien gilt aus Sicht der UNESCO als 'Risikoland', da die Gefahr besteht, dass keines der Ziele von Dakar, auch nicht das Entwicklungsziel *Education for All*, bis 2015 erreicht wird (vgl. BMZ 2004 b, S. 7, S. 27). Etwa ein Drittel der an Grundschulen eingeschriebenen Kinder, das sind über 20 Millionen, verlassen die Schule nach durchschnittlich 2,4 Jahren, ohne eine Form von Basiswissen erworben zu haben (vgl. Watkins 2000, S. 89).

Innerhalb der Auswertung und Interpretation der qualitativen Untersuchung wird auf diese Relevanzbereiche zurückzukommen sein.

¹ So dürfen die Angebote privater Bildungsträger einerseits nicht in Konkurrenz zu den staatlichen Angeboten stehen, sondern müssen diese ergänzen. Andererseits sollen private Schulen (etwa NGO-betriebene Schulen für Kinder armer Bevölkerungsschichten) nicht dazu dienen, den Staat aus seiner Gewährleistungsverantwortung zu befreien. Dem 1960 von der UNESCO verabschiedeten Übereinkommen gegen die Diskriminierung im Bildungswesen zufolge sind private Bildungsinstitutionen nur dann zugelassen, wenn sie die Bildungsexklusion nicht begünstigen, d. h. wenn Personen oder Gruppen der Zugang nicht verwehrt wird (vgl. Datta 2000, S. 1).

4 Ausgewählte Aspekte zur Genese der elementaren Edukation in Indien

Edukationale Systeme unterliegen keiner zufälligen Entwicklung, sondern widerspiegeln die jeweilige soziale Organisation, das gesellschaftliche Verständnis von Edukation wie auch die Natur des Wissens (vgl. Wardle 1975, S.1). Somit ist es notwendig, gesellschaftliche Hintergründe Indiens zu skizzieren, welche die formale Bildungssituation in Indien, auch die der Elementarbildung, direkt oder indirekt beeinflussten bzw. beeinflussen. Sie kann nicht losgelöst von der Existenz herrschender Gruppen und Klassen und der damit verbundenen Organisation gesellschaftlicher Wirtschafts-, Sozial- und Kulturprozesse nachgezeichnet werden (vgl. Jouhy 1996, S. 14). Ausgehend von der Vorannahme, dass die gegenwärtige abgestufte Ungleichheit in der elementaren Edukation in Indien historisch determiniert ist, nimmt die detaillierte Darstellung deren Genese hier einen breiten Raum ein.

4.1 Edukation in Indien in der Vergangenheit vor dem Hintergrund zweigeteilter Bildung - eine Entwicklungsbeschreibung

Die altindische Erziehungsgeschichte beginnt mit der vedischen Epoche (vgl. Zeittafel I), in der erstmalig systematische Strukturen von Erziehung sichtbar wurden (vgl. Kotenkar 1982, S. 13). Die sich in dieser Zeit manifestierende Gesellschaft ist durch das soziale Prinzip des Kastensystems hierarchisch strukturiert (vgl. Dumont 1980, S. 2, 4). Der Kastenbegriff verweist auf die Polarität zwischen einer hierarchisch-kollektiven bzw. einer individualistischen Menschheitsidee (vgl. ebd., S. 8) und ist auf Grund seines breiten Bedeutungshorizontes zunächst zu explizieren.

Seine Ursprünge hat dieser Begriff im portugiesischen *casta*, was unvermischt und rein bedeutet sowie im lateinischen *castus*, was keusch meint. Früher wurde dieser Begriff im soziologischen Sinne von Rasse, Stamm oder Stand auch auf europäische Gesellschaften angewendet und gelangte in der Mitte des 15. Jahrhunderts durch die Portugiesen nach Indien¹. Ebenso wie der Begriff Hinduismus ist also auch der Begriff

¹ Sinngemäß fand dieser Begriff im 19. Jahrhundert Eingang in die von Joseph Arthur Comte de Gobineau u.a. begründete geschichtsphilosophische Rassentheorie, die auch vom deutschen Nationalsozialismus aufgegriffen und pervertiert wurde (vgl. Sieferle 1987, 446 ff.).

Kaste ein von Außenstehenden eingeführter, künstlicher und kategorisierender Begriff mit sozialer/religiöser bzw. mit empirischer/ideologischer Konnotation für ein zunächst unverständliches Gesellschaftssystem (vgl. Dumont 1980, S. 24 ff.; Jürgenmeyer/Rösel 1998, S. 26)¹. Gerade deshalb ist davon auszugehen, dass sein Gebrauch, zu Ungunsten von Dynamik und Flexibilität, die Gefahr der Reduktion und Stereotypisierung in sich birgt. Der erst verhältnismäßig junge europäische Begriff der Kaste bezeichnet also etwas, das seinem Ursprung nach viel weiter, also bis in die vedische Zeit, zurückreicht. Den Begriff der Kaste auf reale soziale Einheiten zu beziehen, ist folglich nicht unproblematisch. Darüber hinaus finden in Indien zwei weitere, klassifizierende und kontextabhängige Begriffe Verwendung - *Jati*² und *Varna*³. *Jati* kann auf ein bestimmtes Geschlecht, eine bestimmte Verwandtschaftsgruppe, auf die ethnische Herkunft, die religiöse Zugehörigkeit, den Beruf bestimmter Personen, aber auch auf eine gesamte Nation angewendet werden (vgl. Böck/Rao 1995, S. 113). Somit gehören also auch Buddhisten, indische Muslime und Christen, Sikhs und Anhänger anderer Religionsgemeinschaften bestimmten *Jati* an, deren Sozialsysteme mit der hinduistischen Kastenstratifikation vergleichbar sind. Gemäß der indischen Auffassung besteht die Welt aus unzähligen *Jati*, die den vier *varna Brahmana*⁴ (Priester), *Ksatriya* (Krieger, Akademiker), *Vaisya* (Händler und Bauern) und *Sudra* (Diener, Sklaven) sowie den zu Beginn des klassischen Hinduismus benannten gesellschaftlichen Randkategorien *Dalit* ('Unberührbare', 'Unreine', 'Benachteiligte') und *Adivasi* (Ureinwohner)⁵ zugeordnet werden können (vgl. Böck/Rao 1995, S. 114 ff.). Der Prozess dieser äußerst vielfältigen Hierarchisierung umfasste einen Zeitraum von mehreren Jahrhunderten und nahm ihren Ursprung in der territorialen und sozialen Konkurrenz zwischen diversen, um 15 v. Chr. aus dem Norden in das Indus-

¹ Für weiterführende und gründliche Klärungsansätze für den komplexen Begriff der Kaste sei trotz diverser Kritikpunkte Louis Dumont (1980): *Homo Hierarchicus. The Caste System and its Implications* sowie Axel Michaels (1998): *Der Hinduismus. Geschichte und Gegenwart* empfohlen.

² *Jati* bedeutet sinngemäß Geburt, Klasse, Genus (vgl. Böck/Rao 1995, 114).

³ *Varna* bezieht sich auf ein Klassifikationssystem zur Aufrechterhaltung der sozialen und kosmischen Harmonie (vgl. Böck/Rao 1995, 114).

⁴ Dieser Terminus leitet sich von *Brahman*, einer kosmischen Macht, ab. Durch vielzählige rituelle Handlungen, durch welche die Götter friedlich und segensreich gestimmt werden konnten, beanspruchten die Brahmanen den Besitz des *Brahman*. Aus den *Vedanta* wird von Paul Deussen das *Brahman* definiert als „die allwissende und allmächtige Ursache des Entstehens, Bestehens und Vergehens der 'Welt'“ (Deussen 1923, S. 133). Es vereint in sich das Nichtseiende, das Urlicht, den unerkennbaren Urgrund des Seienden, das reine Erkennen, die Wonne, das von allem Übel freie und ist kausalitäts- und leidlos (vgl. Deussen 1923, S. 139 ff.).

⁵ Heute werden diese beiden Gruppen offiziell als *Scheduled Casts* bzw. *Scheduled Tribes* bezeichnet.

ziehenden, zunächst nomadisierenden Stämmen der hellhäutigen *Arya*¹ und den dort bereits sesshaften, dunkelhäutigeren Bevölkerungsgruppen, den *Mundas*, *Dravidas* und *Dasas* bzw. *Dasyus*. Letztere besaßen zwar bereits eine Klassenteilung in die *Kshatra*, die 'Noblen' und in die *Vis*, die 'Gemeinen', welche jedoch durch die allmähliche teilweise Eingliederung als *Sudra* in das soziale System der *Arya* absorbiert wurde bzw. als die 'Unberührbaren' kategorisch ausgegrenzt wurden (vgl. Ghosh 2002, S. 13; Michaels 1998, S. 48; Tharoor 2000, S. 148). Ihren Beginn nahm die derartige soziale Segregation in der mittelvedischen Zeit, in der „auf ein Oberhaupt hin zentrierte Herrschaftsformen und berufsständische Gliederungen mit Priestern (Brahmanen), Krieger, Hirten und Ackerbauern, Handwerkern sowie den Ureinwohnern als höriger Klasse“ aufkamen (Michaels 1998, S. 51 f.). Mit dem Ende der vedischen Phase war die Gesellschaft der *Arya* von den Brahmanen grob betrachtet in die oben benannten vier Klassen geteilt, wenngleich der klassische Hinduismus erst ab dem Mittelalter begann (vgl. Rothermund 2002, S. 23).

Die Brahmanen hatten ihren Einfluss konsolidiert und stellten, von kurzfristigen Schwächungen abgesehen, die gesellschaftlich mächtigste Bevölkerungsgruppe dar. Diese herausragende Stellung erlangten sie ab dem Mittelalter auf sehr weltliche Weise - infolge ihrer machtausbauenden priesterlichen Tätigkeit und durch die symbiotische Beziehung zu den Königen im alten Indien fassten sie, mittels Inkorporationsstrategien, auf dem gesamten Subkontinent Fuß. Grundsätzlich können drei ineinander greifende, das Kastensystem konstituierende Mechanismen bestimmt werden: die *Hierarchie*, die Kategorien *Reinheit* - *Unreinheit* und die damit verbundenen Abgrenzungssysteme sowie die *Arbeitsteilung* und die auf Grund von Spezialisierungen entstandenen *Austauschbeziehungen* (vgl. Böck/Rao 1995, S. 131; Dumont 1980, S. 21)².

¹ Der Begriff *Arya* bzw. *Arier* wird verschiedenartig übersetzt. Demnach stammt er zum einen aus der indogermanischen Sprache Sanskrit und bedeutet der Edle bzw. der Reine (vgl. Duden 1990, S. 80). Axel Michaels übersetzt ihn jedoch mit 'die Wirtlichen' bzw. 'die Gastfreien' aus dem Vedischen, dem Vorgänger des Sanskrit. Nach Michaels bezeichnet *Arya* eher eine kulturelle und linguistische als eine rassische Grenze (vgl. Michaels 1998, S. 49 f.). Der Wortstamm 'arisch' bzw. das Substantiv 'Arier' wird in dieser Arbeit nicht ohne das Bewusstsein der semantischen Doppeldeutigkeit und daher nicht ohne Zweifel verwendet, schließt sich jedoch aus Mangel an Alternativen aber der wissenschaftlichen Literatur an. Sofern möglich wird daher *Arya* verwendet.

² Diese drei Mechanismen sind, wie das Kastensystem selbst, innerhalb der einzelnen gesellschaftlichen Subgruppen äußerst variabel und binnendifferenziert, sodass sie allenfalls oberflächliche und inhaltsübergreifende Strukturierungsversuche sein können (vgl. Dumont 1980, S. 45). Michaels spricht von dem Gewohnheitsrecht vor dem Naturrecht und keiner allgemein geteilten Moral (vgl. Michaels 1998, S. 32). Dieses bringt eine starke Uneinheitlichkeit und Inkongruenz hervor, z.B. innerhalb der Reinheitsvorstellungen und der Qualität der Hierarchisierung.

Es ist folgend zu betrachten, inwiefern der Bereich der Edukation von dieser hierarchisierten Gesellschaftsorganisation bis zum Beginn der britischen Kolonialherrschaft bestimmt und strukturiert wurde.

Formale Edukation im alten und mittelalterlichen Indien

Ausgehend von der Annahme, dass eine stark hierarchisierte und gesetzlich strukturierte Gesellschaft, welche dem Individuum qua Geburt einen klar umrissenen sozialen Platz zuweist und durch den es erst zum Menschen als sozialem Wesen wird, ein ebenso hierarchisch organisiertes Bildungswesen hervorbringt, ist die Bildungssituation des (vor-) vedischen (ca. 1750-500 v. Chr.) und alten Indien (ca. 200 v. Chr. - 1100 n. Chr.; vgl. Michaels 1998, S. 48) notwendiger Weise kollektiv, nicht individualistisch und durch die jeweils herrschenden Gesellschaftsschichten exklusiv, esoterisch und elitär strukturiert¹. Diese Gegebenheit ermöglichte eine intergenerative und weitgehend kontinuierliche Machtreproduktion und war vor diversen Aufweichungs- und Durchmischungstendenzen zu schützen. Sie ist aber gleichermaßen als Ausdruck eines universalen kosmologischen Verständnisses von einer spezifischen göttlichen Weltordnung (*dharma*) zu verstehen (vgl. Rothermund 2002, S. 23). Es besteht somit eine eindeutige Koinzidenz zwischen politisch-ökonomischen und religiösen Aspekten, wobei die Klassifikation der Kaste auf beide dieser Aspekte zu beziehen ist.

Insbesondere die Reinheits- und Exklusivitätsvorstellungen und die damit verbundenen Abgrenzungen sozialer Schichten² der vorvedischen und vedischen Zeit sowie verschiedener Epochen der Hindureligionen nahmen einen zentralen hierarchiestabilisierenden und -reproduzierenden Stellenwert ein. Sie regelten neben Konnumbium und Kommensalität auch die Frage nach der Weitergabe des religiös-esoterischen

¹ Mit der Aufklärung wurde der Mensch insbesondere in okzidentalene Kulturräumen zunehmend als Individuum gesehen, welches die modernen Ideale von Freiheit und Gleichheit begründete. Sie stehen dem kollektiven hierarchischen Gesellschaftsentwurf diametral gegenüber, wenngleich sie ebenfalls auf die Existenz von Gesellschaft bzw. sozialer Gemeinschaft angewiesen sind (vgl. Dumont 1980, S. 11). Faktisch kommt dem Ideal der sozialen Gleichheit jedoch insofern Künstlichkeit zu, als dass keine Gesellschaft frei von sozialen Agenten und Kategorien, letztlich Hierarchien, existiert (vgl. ebd., S. 20).

² Nachweislich grenzte der Begriff des *mleccha* (bzw. *Mlechch'ha*, vgl. Manu, 10.45 oder *mlecchadesa*, vgl. Michaels 1998, S. 87), der Barbar, der Fremde bzw. der Andere, alle außerhalb der eigenen sprachlichen und religiös-mythischen Gemeinschaft Stehenden aus, da sie nicht Sanskrit sprachen und ihr Verhalten nicht an der Tradition der heiligen *Veda*, an der Ordnung der Kasten und Lebensstadien, ausrichteten. Zu diesen Außenstehenden zählten nicht nur die westlichen Gruppen der 'Entdecker', sondern auch Angehörige anderer Religionssysteme. Insbesondere die *Arya*, und hier vor allem die Brahmanen, untersagten es sich strengstens, Umgang mit *mlecchas* zu pflegen, ihre Sprachen zu erlernen oder gar in fremde Länder zu reisen.

Wissens sowie generelle intellektuelle Austauschbeziehungen (vgl. Michaels 1998, S. 47) und reproduzierten schichtenspezifische Machtkonzentrationen.

Wenn wir von Edukation im alten und mittelalterlichen Indien¹ bis zur Zeit der Kolonialherrschaft der Briten sprechen, ist es zunächst notwendig, diesen Begriff klarer zu umreißen, da das in Kapitel 2.3 dargestellte Begriffsverständnis nicht gesellschaftlich losgelöst und zeitlos auf diese beiden Epochen angewendet werden kann². Zeitgeschichtlich wird der Terminus Edukation ab den Beginn der arischen Gesellschaft, also ab der vedischen Zeit, verwendet (vgl. Ghosh 2002, Scharfe 2002). Inhalte von Erziehung und Bildung im weitesten Sinne wurden durch die Kastenzugehörigkeit und der ihr inhärenten Aufgaben- und Zuständigkeitsbereiche definiert und gleichermaßen abgegrenzt, was letztlich kein typisch indisches, sondern vielmehr ein auch westliche Länder betreffendes Phänomen der damaligen Zeit darstellt. Die Kinder wuchsen standesgemäß und quasi organisch in die Rollen ihrer Eltern hinein und übernahmen diese, genossen also durchaus Formen von Edukation. Edukation im institutionellen Rahmen war exklusiv und betraf, gemessen an der Gesamtbevölkerung der verschiedenen Königreiche und Fürstentümer der damaligen Zeit, nur einen Teil dieser. Die Auseinandersetzung mit der Edukation im alten Indien erfolgt häufig mit brahmanozentrischem Vorzeichen, über Formen der Edukation außerhalb der Brahmanenkreise finden sich in der hier zu Grunde gelegten Literatur kaum Aussagen. Es ist also die brahmanozentrische Edukation, die heute im Allgemeinen die Konnotation von damaliger Edukation bestimmt (vgl. u.a. Das 1996; Deussen 1923; Ghosh 2002; Kotenkar 1982; Mazumder 1992; Scharfe 2002).

Diese institutionell organisierte Form der Edukation richtete sich, wenngleich Ausnahmen beschrieben sind (vgl. Deussen 1923, S. 64 ff.; Ghosh 2002, S. 19³; Manu

¹ Der Begriff des *alten Indien* ist missverständlich, impliziert er doch, ausgehend von unserem heutigen Verständnis, einen klar umrissenen Nationalstaat. De facto handelte es sich jedoch um eine Vielzahl häufig kurzlebiger, arischer Fürstentümer und Königreiche, zunächst um den Fluss *Sindhu*, welchen die Griechen in der Gefolgschaft von Alexander des Großen *Indus* nannten und von nicht-arischen Gebieten umgeben waren (vgl. Ghosh 2002, S. 5, 23).

² Der Begriff Edukation ist in Bezug auf die damalige Zeit letztlich wie auch der der Kaste ein nachträglicher und somit künstlicher, gleichermaßen westlicher Kategorisierungsversuch, da es ihn, so die hier vertretene Vermutung, in dieser Form nicht gegeben hat.

³ Suresh C. Ghosh begründet die partielle Unterweisung von Mädchen mit der Absicht des Familienvaters, die Tochter an einen gebildeten Mann zu verheiraten und diesem bei rituellen Opfern zu assistieren (vgl. Ghosh 2002, S. 19).

2.238-241; Michaels 1998, S. 87¹), an die männlichen Angehörigen der *Brahmanen*, der *Ksatriya* und der *Vaisya*. Sie galten als die arischen Kasten, welche sich durch rituelle Reinheit, durch materiellen Besitz oder territoriale Macht von der Kaste der nicht-arischen und rituell unreinen *Sudra* und anderer Bewohner Indiens abgrenzten, aber gleichermaßen durch das Kastensystem in die Gesellschaft der *Arya* eingliederten:

„Nur sie [die Angehörigen der oberen Kasten] durften diese [Erziehung] für sich direkt beanspruchen, während die Angehörigen der unteren Kasten, die tribale Bevölkerung, die Unberührbaren und die Unterworfenen von einer direkten Aneignung des Herrschaftswissens und dem Besuch einer Erziehungsinstitution ferngehalten wurden. Sie waren die 'Analphabeten' der alten Gesellschaft und wurden 'Unwissende' genannt. Sie mussten sich nach 'rechtlichen' Vorschriften, den religiösen Ritualen und den sozialen Konventionen orientieren, die aus den Strukturen der hinduistischen Erziehung für sie definiert wurden“ (Kotenkar 1982, S. 1).

Dem Privileg und der Pflicht der spirituellen Unterweisung ging eine Initiationszeremonie, das *Upanayanam*, durch den Lehrer voraus, durch welche ein weiteres, wesentliches Differenzierungsmoment zwischen den drei arischen Kasten und der der *Sudra* sowie anderen Außenstehenden und Randgruppen geschaffen wurde - das der zweiten Wiedergeburt². Die zweite Wiedergeburt, mit welcher man sich vom Stand der *Sudra* erhebt, den ein jeder qua Geburt zunächst innehat, stellt die Voraussetzung dar, die *Veda* zu studieren und damit spirituelle Reinheit zu erlangen und ist gleichzeitig Bedingung, ein volles Mitglied der Gemeinschaft der *Aryas* und damit Hindu zu sein. Die Initiation wurde noch vor Beginn der Epoche des klassischen Hinduismus (ca. 500 v. Chr.) zu einem bewussten Abgrenzungsmittel aller höheren Stände gegenüber den anderen in Indien beheimateten Bevölkerungsgruppen³ (vgl. Michaels 1998, S. 86 f., 111):

„Die Region, in der es keine initiierten Stände gab, war das Land der Barbaren (mlecchadesa). Ein Nicht-Initiierte konnte nicht an den brahmanischen Ritualen teilnehmen, durfte nicht das wichtige Hausfeuer unterhalten, nicht mit nahen Verwandten gemeinsam Speise einnehmen und nur bedingt am sozialen Leben teilnehmen. Vor allem aber fiel er als Heiratspartner aus. Er

¹ Nach Michaels lassen sich diese Ausnahmen auf die vedische Phase (1750-500 v. Chr.) zurückdatieren. Mit der Konsolidierung der Macht der herrschenden Klassen verschwanden diese (vgl. Michaels 1998, S. 87).

² Der Terminus der Wiedergeburt bezieht sich hier auf das Sakrament des *Upanayanam*, bei welchem ein Schüler durch die feierliche Umgürtung mit der Opferschnur bei einem Lehrer eingeführt wird (vgl. Deussen 1923, S. 63). Diese Initiation markiert gleichzeitig den Beginn von gesellschaftsorientierter Erziehung, denn ab diesem Zeitpunkt mussten von den Schülern die jeweiligen Kastennormen erlernt und befolgt werden (vgl. Michaels 1998, S. 111). Sie galt in dieser Form nur für Jungen, die zweite Geburt der Mädchen erfolgte durch die Verheiratung (vgl. Hertz 1931, S. 40).

³ Hier wird die quasi ausweglose Doppelseitigkeit der Ausgrenzung bestimmter Bevölkerungsgruppen deutlich: Zum einen durfte die entsprechende Person nicht die Initiation empfangen, weil sie außen stehend war, zudem wurde sie ausgegrenzt, weil sie keine Initiation empfang.

war - aus der Sicht jener dominanten Kreise, die brahmanische Priester beschäftigten - ein gesellschaftlich Geächteter“ (Michaels 1998, S. 87).

Die Ursachen für die zunehmend klaren Grenzziehungen zwischen den *Indo-Aryas* und den anderen Bewohnern Indiens sind materialistischer Natur. Notzeiten, die Verteidigung von Privilegien, die aufkommende Staatenbildung und damit verbundene Machtansprüche standen in diesem Fall religiösen Motiven gegenüber im Vordergrund (vgl. Michaels 1998, S. 87).

Der Beginn einer formalen, quasi institutionalisierten Edukation, welche das Unterweisen des Sohnes im heiligen überlieferten Wissen durch den eigenen Vater ablöste, lässt sich mit der außerfamiliären Autorisierung derselben festsetzen. Diese erfolgte zunächst durch Wanderlehrer, zunehmend in 'Wohnschulen', Schulen, in denen die Schüler mit ihren Lehrern in Abhängigkeit ihres Standes bis zu 12 Jahre¹ lebten (vgl. Michaels 1998, S. 109). Diese institutionell organisierte Edukation der *Arya* war zunächst vedisch, ab etwa 200 v. Chr., mit dem Beginn des Klassischen Hinduismus, hinduistisch bestimmt: „In Ancient India education was religion and religion education [...]“ (Ghosh 2002, S. 1). Diese Aussage ist auf die ersten vedischen Schulen zu beziehen, jedoch in ihrer Absolutheit fraglich, da, wie später zu sehen sein wird, auch an diesen Schulen ein nichtreligiöser Fächerkanon hinzu kam² und mit der Entstehung der beiden reformorientierten Religionen Buddhismus und Jainismus³ auch an deren ausbildenden Klöstern säkulare Unterrichtsinhalte vertreten waren.

Die ersten schriftlich fixierten Bezüge zu Erziehungspraktiken und -inhalten finden sich

¹ Die Angaben über die Dauer des Aufenthalts des Schülers beim Lehrer als auch über die Studieninhalte sind in der hier zu Grunde gelegten Literatur widersprüchlich. So berichtet Paul Deussen von *mindestens* 12 Jahren, welche im Hause des Lehrers von *allen* arischen Ständen verbracht werden mussten (vgl. Deussen 1923, S. 16). Er übersetzt die Aussendung eines Brahmanensohnes aus einem Teil der Upanishaden wie folgt: „*Cvetaketu* war der Sohn des [...] *Aruni*. Zu ihm sprach sein Vater: 'Cvetaketu! Ziehe aus das Brahman zu studieren, denn einer aus unserer Familie, o Teurer, pflegt nicht ungelehrt und ein [bloßes] Anhängsel der Brahmanenschaft zu bleiben.' Da ging er, zwölf Jahre alt, in die Lehre, und mit vierundzwanzig Jahren hatte er alle *Veden* durchstudiert und kehrt zurück hochfahrenden Sinnes, sich weise dünkend und stolz“ (Deussen 1923, S. 282, kursiv im Original).

² Selbst bevor ein erweiterter Fächerkanon verfolgt wurde, ist anzunehmen, dass weder ausschließlich magische noch religiöse Instruktionsinhalte bestanden, z.B. beinhalten die *Atharva Veda* einen umfangreichen medizinischen Teil (vgl. Ghosh 2001, S. 65).

³ Der Buddhismus geht auf den Stifter Siddhartha Gautama Sakya, der Jainismus auf Vardhamana Mahaviras zurück. Beide entstammten ursprünglich der Kaste der Ksatriyas. Beide Religionen entstanden etwa im sechsten Jahrhundert v. Chr. Der Buddhismus war die dominierende Religion Indiens für nahezu 1000 Jahre (vgl. Sen 2005, S. 17).

in den *Gesetzen des Manu*¹. Auch hier ist, wie auch in der gesamten Betrachtung der indischen Gesellschaft, der Aspekt der Hierarchisierung, der der Arbeitsteilung und der der Reinheit bzw. Unreinheit konstitutiv. Die Verbindung politischer und religiöser Dominanz, die der ständischen Allianz und esoterischen Weihe, korrelierten in diesem Sinne mit der durch Edukation gewonnenen Dominanz und begründeten die Kastengesellschaft des klassischen Hinduismus (vgl. Manu 10.1-3).

Die Veda-Lehrer gehörten im Allgemeinen der Priesterkaste an, welche durch den an sie gebundenen und immer komplizierter und differenzierter werdenden Kultus mehr und mehr die Religionspflege und die institutionelle Erziehung monopolisierten². Sie genossen höchste und unangefochtene, gottgleiche Autorität, die noch über der der eigenen Eltern stand:

„Wenn er [der Schüler] seinen Lehrer, obgleich mit Grund, tadelt, so wird er bei der Geburt zum Esel werden, wenn er ihn fälschlich verunglimpft, zum Hunde, wenn er seine Sachen ohne Erlaubnis braucht, zu einem kleinen Wurme, wenn er sein Verdienst beneidet, zu einem großen Ungeziefer. [...] Er muss sich so setzen, dass der Zug der Luft nur ihn, aber nicht seinen Lehrer bestreiche, noch irgend etwas sagen, das der verehrungswürdige Mann nicht hören kann. [...] Wenn er seine Mutter ehrt, gewinnt er diese irdische Welt; wenn er seinen Vater ehrt, erwirbt er die mittlere oder ätherische Welt; und wenn er seinem Lehrer beständige Achtung erweist, gewinnt er sogar die himmlische Welt des Brahma“ (Manu 2.201-203-233).

Die elitäre Edukation des damaligen Indien war gewiss keine Ausnahmererscheinung, sondern für diese Zeit generell signifikant. Ein für den Hinduismus vermutlich einzigartiges Phänomen war jedoch die herausragende und unantastbare Stellung des Lehrers, die „rituelle Konzeption von Vaterschaft“ (Michaels 1998, S. 89), welche letztlich aus materialistischer Sicht dem Zweck der Konsolidierung der Macht der Priesterklasse innerhalb der Gesellschaft der *Arya* galt. Ein Veda-Schüler zu sein brachte viele Entbehrungen mit sich. Zumeist frühzeitig außerhalb des elterlichen Hauses, mussten die Jungen ihre und die Nahrung ihrer Lehrer mittels Almosen sammeln, das Haus reinigen, Brennholz sammeln und das Opferfeuer pflegen (vgl. Michaels 1998, S. 112; Manu 2.51-69). Die Unterweisung in den heiligen Schriften und die Unterkunft waren quasi der Lohn für die beim Lehrer geleistete Arbeit, stellten aber

¹ Manu bedeutet 'erster Mensch' bzw. 'Urvater'. Dumont gibt an, dass kein Teil des Gesetzesbuches später als im 3. Jahrhundert n. Chr. niedergeschrieben wurde, während einige Elemente auch sehr viel älteren Datums sind (vgl. Dumont 1980, S. 52). Nach gegenwärtigen Maßstäben sind die Gesetze des Manu wegen der ihnen inhärenten sozialen Ungleichheiten und vielfältigen Sanktionen gegen sozial Schwache und Arme „verbannt“ worden (Kakar 1988, S. 234).

² In den Gesetzen des Manu wird zwischen der religiösen Unterweisung (hier in der Konnotation von Edukation) und der Einführung der Söhne in die Stände ihrer Väter („Mitteilung oder Einweisung“) unterschieden (vgl. Manu 2.37).

gleichermaßen wesentliche Bestimmungstücke der charakterlichen, disziplin-orientierten Edukation der Schüler, der so genannten *Brahmacharis* dar (vgl. Ghosh 2002, S. 19).

Die Form der Wissensaneignung erfolgte dreigestaltig: durch *Sravana*, dem Hören und Nachsprechen von Worten oder Texten, welche vom Lehrer dargebracht wurden, durch *Manana*, eigene Überlegungen über den Unterweisungsgegenstand und Kontemplation und *Nididhyasana*, verschiedene Formen von Yoga oder Meditation (vgl. Ghosh 2002, S. 9). S. P. und A. Chaube (1999, S. 5) geben darüber hinaus das *Chintana*, die Sammlung und Erinnerung, als Methode der Internalisierung des Wissens an. Den Inhalt der zunächst oralen Unterweisung bildeten die Hymnen der vier Veden¹. Mit der Epoche des asketischen Reformismus wurden an den Veda-Schulen zusätzlich Philosophie, Philologie, Anatomie, Arithmetik, Geometrie, Astrologie, Astronomie und Musik gelehrt.

Als Antwort auf die exklusive und esoterische Religiosität des klassischen Hinduismus entstanden mit dem Ende dieser Epoche asketische und egalitäre Reformbewegungen, welche u.a. in die Begründung des Buddhismus und des Jainismus mündeten. Eine wesentliche Grundlage dafür bildete die Freisetzung von Arbeit und damit die Bildung loser, größerer Personenverbände statt fester verwandtschaftlicher Gemeinschaften, insbesondere in den Städten (vgl. Michaels 1998, S. 53). Diese religionsgeschichtlichen Veränderungen blieben auf Grund eines allgemeinen sozialen Fortschritts (vgl. Sen 2005, S. 15) auch auf die Situation der Edukation nicht ohne Einfluss. Neben den hinduistischen Veda-Schulen bildeten sich buddhistische *Viharas*, organisierte Lernzentren für buddhistische Mönche, heraus, welche durch spirituelle Erleuchtung die menschliche Seele von Leid und Elend zu befreien versuchten und dadurch auf das Erreichen des ewigen *Nirvana* abzielten (vgl. Ghosh 2002, S. 37). Diese Zentren standen im Gegensatz zu den brahmanischen, von Einzellehrern geführten Schulen den Angehörigen aller vier Klassen offen, also auch den bisher ausgeschlossenen *Sudras* (vgl. Deussen 1923, S. 64; Ghosh 2002, S. 37). Die sozial stratifizierende Bedeutung der Kasten verlor hier an Bedeutung, weshalb angenommen werden kann, dass gerade von 'niedrigeren' Kasten der Zulauf zu den Orden groß war. Ein weiterer Grund für die große Resonanz der *Viharas* ist in der Tatsache zu sehen, dass die Unterwei-

¹ Die vier *Veden* entstanden über einen großen Zeitraum, beginnend mit dem *Rig Veda*. Es folgten das *Sama Veda*, das *Yajur Veda* und das *Atharva Veda*.

sungssprache nicht mehr ausschließlich das elitär-esoterische Sanskrit war, sondern auch die Muttersprachen und Dialekte der jeweiligen Regionen zugelassen wurden (vgl. Ghosh 2002, S. 42). Später wurden von Siddhartha Gautama Sakya, dem historischen Buddha, prinzipiell auch Frauen und Mädchen zum Ordenseintritt zugelassen, da trotz des buddhistischen, lebenslangen Zölibats, dem *Neshthika Brahmacharya*, der Kontakt zu Frauen durch das Bitten der Mönche um Almosen ohnehin unvermeidlich war (vgl. Ghosh 2002, S. 40). Insgesamt wirkte sich die marginale Bedeutung der Mädchenbildung in dieser Zeit jedoch auch hier aus, in der Regel waren es auch hier Frauen bzw. Mädchen aus königlichen oder anderen vornehmen Familien, welche in den Genuss einer Ausbildung kamen. Es wird jedoch auch berichtet, dass in Not stehende Frauen in den Klöstern Zuflucht fanden (vgl. Ghosh 2002, S. 44). An den Klöstern der Frauen unterrichteten häufig qualifizierte Nonnen, ebenfalls ein bedeutender Unterschied zu den ausschließlich von Männern dominierten hinduistischen Schulen. Über die Möglichkeit der Teilnahme an Edukation durch andere, indigene Bevölkerungsgruppen des indischen Subkontinents gibt die hier zu Grunde gelegte Literatur keine Auskunft. Neben der klassischen religiösen, teilweise auch brahmanisch beeinflussten Unterweisung war nun auch die buddhistische Predigt eine gängige Unterrichtsform (vgl. Scharfe 2002, S. 132 f.). Die Angaben über den Eintritt in einen buddhistischen Orden variieren und liegen zwischen acht und zwölf Jahren des Kindes (vgl. Altekar 1965, S. 229; Scharfe 2002, S. 134). Das Lehrer-Schüler-Verhältnis hat eine wesentlich abgeschwächtere Vater-Sohn-Konnotation als an vedischen bzw. brahmanischen Schulen. Das Leben vollzog sich hier nicht in den privaten Häusern des Lehrers, sondern in größeren Institutionen, wodurch die spirituelle Vaterschaft in den Hintergrund trat. Das Verhältnis war demokratisch statt autoritär, eher brüderlich statt paternalistisch. Ein bedeutsamer feiner Unterschied zu den hinduistischen Lernzentren ist in diesem Sinne, dass nicht nur der Schüler, sondern auch der Lehrer selbst die Almosen sammelt (vgl. Scharfe 2002, S. 135).

Die Schüler der vedischen bzw. brahmanischen Schulen konnten nach der Ausbildung in ihr weltliches Leben zurückkehren und die weiteren hinduistischen Lebensstufen¹ vollziehen, sofern sie kein Priester wurden. Über diese Möglichkeit werden im Falle der

¹ Diese werden auch *ashramas* genannt und beinhalten 1) das *brahmacarya*, das Studium, 2) das *grhastha*, die Hausvaterschaft, Familiengründung und Berufstätigkeit, 3) das *vanaprastha*, die Waldeinsiedlerschaft und 4) das *samnyasa*, das Leben als wandernder Asket. Sie entsprechen den chronologisch ablaufenden Lebenszielen von Wissen, materiellem Wohlstand, Hingabe sowie Befreiung und Erlösung (vgl. Chaube/Chaube 1999, S. 3 f.; Ghosh 2002, S. 57; Michaels 1998, S. 108).

buddhistischen Mönche gegensätzlich Aussagen vorgelegt: „Once a monk, always a monk“, schreibt Suresh C. Ghosh (Ghosh 2002, S. 48). Harmut Scharfe führt aus, dass ein Verlassen des Ordens bis zu einem bestimmten Alter des Mönches, konkret sofern er noch den Status „monk-in-training“ innehatte und kein ordinierter Mönch war, durchaus möglich war (vgl. Scharfe 2002, S. 138).

Die *Viharas* stellten mit ihrer Offenheit für alle Bevölkerungsschichten, mit ihrer „perfekten Gleichheit“ (Chamberlain 1899, S. 15) unter den dort Lernenden und Lehrenden, mit ihren simplifizierten spirituellen Inhalten eine ernste Konkurrenz zu den exklusiven und elitären vedischen bzw. brahmanischen Schulen dar. Es sei angemerkt, dass vom Buddhismus weltweit mit die frühesten, offenen Treffen zu Zwecken der Diskussion zwischen den Angehörigen der verschiedenen Schulen, die so genannten *Buddhist Councils*, durchgeführt wurden (vgl. Sen 2005, S. 15).

In der Absicht des Selbstschutzes und der Selbstbehauptung gegenüber der religiösen und politischen Konkurrenz des Buddhismus wurden die hinduistischen Schriften durch das Verfassen der *Sutras*¹ vereinfacht und dadurch einer breiteren Bevölkerung zugänglicher gemacht (vgl. Ghosh 2002, S. 51). Das Monopol des Lehrens oblag nun auch nicht mehr ausschließlich den Angehörigen der *Brahmanen*, sondern wurde teilweise den anderen beiden Klassen der *Arya* geöffnet, ferner wurden *Sudras* und Mädchen nicht mehr grundsätzlich von den Unterweisungen ausgeschlossen, wenngleich deren Edukation, entweder durch Ausgrenzung oder frühzeitige Verheiratung, einen marginalen Stellenwert behielt (vgl. ebd. S. 54, S. 63). Im Zeitalter des klassischen Hinduismus, in dem die *Sutras* verfasst wurden, etablierten sich diverse Disziplinen wie Landwirtschaft, Jura, Militärwissenschaft, *Ayurveda*² und Handel. Eine Ausbildung in diesen war jedoch auf Grund hoher Schulgebühren, wie auch in der vedischen Zeit, nur herrschaftlichen Kreisen vorbehalten und dienten letztlich der jeweiligen Machtsicherung (vgl. Ghosh 2002, S. 57 ff., S. 69).

Die nach unserem heutigen Verständnis wohl aufgeschlossensten und egalitärsten Bildungseinrichtungen in der Zeit des asketischen Reformismus und des klassischen Hinduismus waren die undogmatischen Orden der Jainas. Offen für Laien, Mädchen und Frauen wurde hier möglicherweise sogar Koedukation, teilweise durch Nonnen,

¹ Sutras, z.B. die Kalpasutras, die Srautasutras und die Dharmasutras, sind Leitfäden oder Kompilationen der religiösen vedischen Literatur (vgl. Michaels 1998, S. 71).

² *Ayurveda* (Sanskrit: das Wissen des Lebens) stellt ein ganzheitliches medizinisches Konzept dar und soll auf Grund seines historischen Ursprungs (etwa 1700 v. Chr.) die älteste noch existierende Heilkunde der Welt darstellen (vgl. Scherer 2002, S. 23).

praktiziert. Es wird über einen weiten Fächerkanon berichtet, der Grammatik, Mathematik, Erotik, Astronomie, Poesie, Politik und Philosophie beinhaltete. Im Gegensatz zu buddhistischen Klöstern und hinduistischen Tempeln gehörten hier Laien und Nonnen zur religiösen Gemeinschaft dazu (vgl. Scharfe 2001, S. 163 ff.).

Trotz der Herausbildung diverser 'Studienhochburgen', z.B. in Benares, Taxila, Nalanda und Belgame, blieb die Landschaft der Bildungsinstitutionen dieser Zeit, unabhängig von der jeweiligen konfessionellen Ausrichtung, dezentral. In keinem Fall wurde durch eine religiöse oder edukationale Autorität eine Einheitlichkeit hergestellt (vgl. Scharfe 2002, S. 144).

Nutzen wir nun die Möglichkeit, durch unseren Status als Besucher der Vergangenheit, etwa 500 Jahre später einen Blick auf die Situation der Edukation zu werfen.

Die *Brahmanen* hatten es über die Jahrhunderte, insbesondere durch ihre vielfältigen Inkorporationsstrategien, ihre blühenden Handelsbeziehungen, ihre familiären und dezentralen Strukturen sowie ihre geografische Mobilität verstanden, ihren politischen und edukationalen Einfluss gegenüber Konkurrenten zu sichern und auszubauen. Der Buddhismus war durch den Hinduismus und den wachsenden Einfluss des Islam aus Indien nach Norden bzw. Osten verdrängt worden, buddhistische Schulen und Universitäten spielten in der indischen Bildungslandschaft keine Rolle mehr (vgl. Rothermund 2002, S. 21). Sanskrit war zur Kommunikationssprache der gebildeten Klassen geworden, bis es durch die muslimische Sprache Urdu, durch Persisch bzw. durch Hindi als spätere Volkssprache, abgelöst wurde. Vielfältige politische Instabilitäten und ausländische Invasionen, z.B. die der Muslime, verfestigten die Regeln des Zusammenlebens innerhalb der Gesellschaft der *Arya*, z.B. in Bezug auf Kommensalitäts- und Endogamienormen sowie die gesamte Kastenstratifikation. Gleichwohl die muslimische Herrschaft ein eigenes Bildungssystem hervorbrachte, um den eigenen religiösen, administrativen und sozialen Bedürfnissen zu entsprechen, gelang es den Hindus durch ebendiese Festigung der eigenen Strukturen, eine Akkulturation durch die Muslime zu vermeiden. Diese Tatsache kann erklären, warum sich ein dem klassischen Hinduismus verpflichtetes, hochgradig elitäres Bildungssystem bis zum 19. Jahrhundert weitgehend durchzusetzen vermochte.

Dennoch kann die Herrschaft der Muslime für die formale elementare Edukation in Indien durch die Errichtung von dezentralen Dorfschulen und die Weiterentwicklung

der Dialekte und einzelnen Regionalsprachen wie Tamil, Telugu und Malayalam als Meilenstein gesehen werden. Religiöses Wissen als „Nektar des Lebens“, wie der Prophet Mohammed es nannte, war für jeden Muslim essentiell. Insofern standen die *Maktabas*, wo die elementare Edukation erfolgte, theoretisch Kindern aller muslimischer Bevölkerungsgruppen offen (vgl. Ghosh 2002, S. 134). De facto wurden sie jedoch auch hier sowohl auf der Ebene der allgemeinen Elementarbildung als auch auf der der höheren Bildung nur von den Söhnen und einzelnen Töchtern finanzkräftiger höherer gesellschaftlicher Klassen besucht. Auch Söhne von *Brahmanen* sollen diese Schulen besucht haben (vgl. Chamberlain 1899, S. 16).

Die höhere Bildung wurde ebenfalls von wohlhabenden Hindus frequentiert, um im Anschluss daran wichtige administrative Positionen einzunehmen (vgl. Ghosh 2002, S. 135). Das wird sowohl aus Sicht der bereits erwähnten Inkorporationsstrategien nachvollziehbar als auch durch die Tatsache, dass muslimische Schulen weniger spirituell-mystisch als praktisch, an den realen Erfordernissen der damaligen Zeit, orientiert waren. Durch die Befreiung von der Teilnahme an den rein religiösen Fächern wurde ein tieferer innerer religiöser Konflikt des Schülers vermieden (vgl. Hertz 1931, S. 50). An den *Maktabas*, *Madrashas* und *Khanqahs* der muslimisch regierten Regionen gewannen zunehmend wissenschaftliche Lehrinhalte, Kunst und Handwerk an Bedeutung, ohne mit den hinduistischen Institutionen zu konkurrieren (vgl. Ghosh 2002, S. 1). Andererseits wurde zeitweise, insbesondere unter dem muslimischen Herrscher Akbar (1542-1605), eine Politik der religiösen Toleranz und fachlichen Offenheit praktiziert, welche auch der Sicherung der eigenen Macht in Nord- und Zentralindien zugute kam. Insgesamt war die Edukation des mittelalterlichen Indien jedoch ebenso an den Interessen der herrschenden Schichten der muslimischen Gemeinschaft orientiert, wie zuvor die vedische bzw. hinduistische Edukation auf die Angehörigen der drei 'reinen' Klassen der *Arya* ausgerichtet war¹ (vgl. Ghosh 2002, S. 140, S. 235, S. 238).

Es wird dargestellt, dass die hinduistische Edukation von der muslimischen und diese wiederum von der kolonial-westlichen abgelöst wurde, um die jeweils eigenen

¹ Etwa ab dem 14. Jahrhundert blühte der intellektuelle 'interkulturelle Austausch' zwischen Muslimen und Hindus. Es wird berichtet, dass nicht nur die Hindus Persisch, sondern auch die Muslime Sanskrit und Hindi lernten. Die beiden berühmten hinduistischen Heldenepen, das *Ramayana* und das *Mahabharata* sowie andere hinduistische Schriften, wurden in Persisch übersetzt (vgl. Ghosh 2002, S. 161).

imperialen Bedürfnisse und Interessen zu verfolgen (vgl. Ghosh 2002, S. 178). Diese Sichtweise scheint jedoch zu pauschal und es muss auf Grund der Größe Indiens, der dargestellten hinduistischen Inkorporationsstrategien, der inneren Stärke hinduistischer Edukation und wechselseitiger Zeichen von Toleranz angenommen werden, dass, insbesondere in ländlichen und südlichen Gegenden, unterschiedlich religiös ausgerichtete Bildungseinrichtungen durchaus parallel existierten. Punktuell expandierte die vedische bzw. brahmanische Edukation sogar, etwa durch die Errichtung von Tempelschulen sowie Institutionen der höheren Bildung und Forschung, welche in ihrem breiten Fächerkanon und in ihrer Organisation buddhistischen Tempelschulen ähnelten. Gleichmaßen war nie das gesamte Indien muslimisch regiert - es gab immer, zumindest zeitweise, hinduistisch dominierte Gegenden. Die Brahmanen verstanden es durch ihre Unverzichtbarkeit in verschiedensten sozio-religiösen Bereichen, ihre herausragende Stellung der vedischen Zeit und der Epoche des klassischen Hinduismus zu bewahren. Der Erhalt und die Pflege der hinduistischen Lernzentren sicherten quasi ihr Überleben und ihre Stellung in der muslimisch dominierten Gesellschaft des mittelalterlichen Indien (vgl. Ghosh 2002, S. 217). Die Auseinandersetzung mit dem Islam bewirkte neben synkretischen Phänomenen auch eine gewisse 'Verjüngung' des klassischen Hinduismus: Religiöse Reformen vertaten, zunächst in Südindien, die nur wenig ritualisierte, devotionalistische, liberale *Bhakti-Bewegung*¹ der Gottesliebe und betonten die grundsätzliche Gleichheit verschiedener Religionen und deren Götter, teilweise auch Monismus (vgl. Ghosh 2002, S. 219 ff.; Michaels 1998, S. 278). Gleichmaßen bewiesen die Hindus aus besseren gesellschaftlichen Schichten durch ihren Besuch der muslimischen Schulen, der ihnen hohes Ansehen im islamischen Staatswesen bescherte, eine enorme Anpassungsfähigkeit an sich verändernde Machtstrukturen. Diese sollte ihnen auch innerhalb der britischen Kolonialzeit von Vorteil sein, wie wir im folgenden Kapitel sehen werden.

Betrachtet man zusammenfassend das System der Edukation im alten und im mittelalterlichen Indien unter vedisch-hinduistischen, buddhistischen bzw. musli-

¹ *Bhakti* ist „eine Form der Gottesbegegnung und -anbetung, die die Nähe zu einem Hochgott durch hingebungsvolle Mittel sucht“ (Michaels 1998, S. 277). Dadurch unterscheidet sich *Bhakti* vom vedischen Opferritualismus und ist ein fundamentaler Bestandteil der Hindu-Volksreligiosität, in dem sie sich an die unterprivilegierten und unterworfenen Bevölkerung richtet (vgl. ebd.; Kotenkar 1982, S. 6). Mit dem Beginn der *Bhakti-Bewegung* entstanden zahlreiche Tempel, die von Nicht-Brahmanen geführt wurden (vgl. Scharfe 2002, S. 174).

mischen Vorzeichen, kann natürlich nicht von einer etablierten und egalitären elementaren Edukation gesprochen werden. Der Fokus lag, von Ausnahmen abgesehen, auf einer elitären höheren Bildung in Gestalt von Veda-Schulen und Universitäten, buddhistischen *Viharas* und Universitäten sowie islamischen *Madrasahs* und Universitäten, die teilweise weit über die Landesgrenzen hinaus einen herausragenden Ruf genossen. In den Genuss einer Ausbildung an diesen Einrichtungen kamen zumeist die jeweils privilegierten, vorrangig männlichen Bevölkerungsschichten¹.

4.2 Der Einfluss der britischen Kolonialpolitik auf die Edukation in Indien

Die Genese der indischen Edukation, auch der elementaren Edukation, wird nur dann nachvollziehbar, wenn sie auch vor dem Hintergrund der außerindischen Einflüsse betrachtet wird. Der Fokus soll hier auf der Spanne ab der Kolonialzeit liegen, gleichwohl auf dem Gebiet des heutigen Indien auch vor dem Beginn der britischen Herrschaft vielerlei 'Durchmischungsprozesse' stattfanden und zu keinem Zeitpunkt von einem reinen 'indischen' Subklima gesprochen werden kann². Bevor wir jedoch die Veränderungen im Bereich der Edukation im Zuge der britischen Kolonialherrschaft detaillierter betrachten, werfen wir einen kurzen Blick auf die Bildungssituation in England selbst.

Exkurs: Formale Bildung in England

Von einem geregelten Schulsystem wird in England ab dem frühen Mittelalter, ab etwa 600, gesprochen, motiviert durch den Beginn der Christianisierung durch den Theologen Augustinus (354-430). Diese legte den Grundstein für ein Bildungswesen unter kirchlichem Einfluss, bei dem die Lernzentren Kirchen bzw. Klöster waren (vgl. Bischoff 2001, S. 19). Die Schülerschaft war, insbesondere an den *Grammar Schools*

¹ Auch hier sind Ausnahmen belegt, so boten islamische *Madrasahs* unter der Herrschaft von Akbar (1542-1605) auch kostenlosen Unterricht für Arme und Bedürftige an. Diese Bildungspolitik wurde jedoch mit Aurangzeb (1618-1701) nicht weiterverfolgt (vgl. Ghosh 2002, S. 171). Gleichmaßen wird über Tänzerinnen (Devadasi), die ebenso Kurtisanen waren, berichtet, dass sie durchgängig eine systematische Erziehung und Bildung empfangen. „Sie mussten den Mann durch ihren Geist fesseln können“ (Hertz 1931, S. 42).

² So verweist die Literatur auf die Griechen unter Alexander des Großen, die Hunnen, die über viele Jahrhunderte einflussreichen Muslime, zu Beginn der Ostindischen Kompanie auch die Portugiesen, Holländer und Franzosen (vgl. Ghosh 2002, S. 121).

männlich und elitär. Ab dem späten Mittelalter wird erstmalig von der Grundbildung von Mädchen an so genannten *Petty Schools* berichtet (vgl. ebd., S. 20).

Mit der Legalisierung von industriell-handwerklich orientierten Schulen Andersgläubiger, insbesondere von Quäkern und Juden, wurde eine Zwei-Klassen-Gesellschaft von Anglikanern und Andersgläubigen etabliert (vgl. ebd., S. 22). Im Zuge der so genannten Uniformitätsakte, die Karl der II. 1662 erließ, gelang es der anglikanischen Kirche jedoch, diesen Konkurrenzkampf mit den Andersgläubigen und deren Institutionen für sich zu entscheiden und durch soziale Exklusion die eigene Machtposition zu sichern (vgl. Wildhagen 1923, S. 29).

Die Bildungssituation Englands im späten Mittelalter ist in diesem Sinne durch einen Fokus auf die höhere Bildung zu Ungunsten des gesamten Elementarbereiches und der Volksbildung charakterisiert. Reformatorische Gegenbewegungen, die u.a. *Charity Schools* gründeten, vermochten sich lange Zeit auf Grund mangelnder Organisation und fehlender Unterstützung der Krone nicht oder nur punktuell zu halten (vgl. ebd., S. 31). Insgesamt etablierte sich eine staatlich geführte Grundschulbildung in England, verglichen mit anderen europäischen Ländern wie Frankreich und Preußen, spät und zögerlich. Eine Begründung dafür wird in der Tatsache gesehen, dass lange Zeit kein politischer Druck dazu bestanden hat (vgl. Wardle 1975, S. 20). Spätestens mit der industriellen Revolution (ab Ende des 18. Jahrhunderts) änderte sich diese Situation jedoch - Edukation wurde zunehmend als Instrument einer sozialen Regeneration gesehen, um den Druck der gebeutelten Verlierer der industriellen Revolution, der urbanen Armen, zu entschärfen¹. Für diese wurden *Sunday Schools* und *Monitorial Schools* eingerichtet, an denen, gemäß dem von den politischen Eliten formulierten Lehrauftrag, weniger fachspezifische Inhalte, sondern moralische Erziehung sowie soziale und politische Disziplin im Vordergrund standen. Die Indoktrination, die an diesen Schulen erfolgte, diente somit ebenfalls der Machtsicherung sowie der Entkräftung machtfeindlicher, egalitärer Ideen (vgl. Wardle 1975, S. 26). Dazu wurde jedoch auch nur das Nötigste aufgewendet - die Schulzeit an diesen Einrichtungen betrug nur bis zu zwei Jahre. Sowohl die Dauer als auch die Inhalte der Schulzeit lassen damit auf die Bildungsqualität schließen: „Under the circumstances it is not surprising

¹ So warnten Karl Marx (1818-1883) und Friedrich Engels (1820-1895) das Bürgertum davor, durch dessen Ignoranz der Armut des Proletariates gegenüber, den eigenen Untergang herbeizuführen (vgl. Bechert 1979, S. 12).

that the academic standard achieved by public elementary schools was dismally low“ (Wardle 1975, S. 45).

Eine dreizehnjährige, allgemeine Schulpflicht wurde offiziell 1870 eingeführt, aber erst 1918 konnte gewährleistet werden, dass nahezu alle Kinder eine kostenlose Schule besuchten (vgl. Bischoff 2001, S. 26). Diese Tatsache hatte auf die Exklusivität der höheren Bildung, von der die ärmeren und armen Bevölkerungsschichten ausgeschlossen waren, jedoch keinen Einfluss - bis zum Ende des zweiten Weltkriegs blieben weiterführende Schulen und Universitäten gebührenpflichtig (vgl. Bischoff 2001, S. 26). Insbesondere an Eliteschulen stand eine Mündigkeitskonstruktion im Mittelpunkt, die durch 'character building' und damit verbundenen Werten wie Disziplin, Gemeinschaftsgeist, Verantwortungsbewusstsein, körperliche Fitness und Selbstkontrolle erreichbar schien (vgl. Fischer-Tiné 2003, S. 335). Die gesellschaftliche Stellung und die Qualifikation des Lehrers, insbesondere im Bereich der Elementarbildung, war ausgesprochen gering; es war verbreitet, dass sich Männer und Frauen erst nach einem Scheitern in anderen Berufszweigen entschlossen, Lehrer zu werden (vgl. Wardle 1975, S. 101).

Bedeutsam für die inhaltliche Ausrichtung dieser Arbeit ist, neben den allgemeinen Organisationsformen der Grundschulbildung, das intellektuelle Klima vor und während der Kolonialzeit, welches sowohl die Bildungsqualität in England als auch in Indien beeinflusst hat. Dieses Klima wurde maßgeblich durch die Reformbewegung des *Utilitarismus* bestimmt, der später als *philosophischer Radikalismus* bekannt wurde. Hauptaussage des Utilitarismus ist, dass es das Ziel einer jeden Regierung sein muss, das größte Wohl für die größte Zahl von Bürgern zu erreichen. Grundlegend dabei sind 'vernünftige' Gesetze und eine 'vernünftige' Besteuerung. Generell wird nur im Nützlichen eine Grundlage des sittlichen Verhaltens gesehen. Ideelle Werte wurden nur anerkannt, sofern sie der Gemeinschaft nützten¹. Grundlegend für die utilitaristische Geisteshaltung war die Annahme einer fortschrittsorientierten Zivilisationsentwicklung vom Niederen zum Höheren, des 'Überlebens der Stärksten', geprägt durch die Evolutionstheorie Charles Darwins (1809-1882) und einen allgemeinen (natur-)wissenschaftlichen Optimismus. Mit dem Utilitarismus und dessen Paradigmen eng

¹ Mit utilitaristischen Maßstäben ist der Nutzen ideeller Werte freilich schwer zu messen, insofern wurden viele dieser durch den Utilitarismus als überflüssig ausgeschlossen.

verknüpft war eine lineare Geschichtsschreibung, welche die Welt in Länder bzw. in Regionen mit einer eigenen Geschichte und in vermeintlich geschichtslose Gebiete unterteilte. Diese Unterteilung galt als eine Legitimationsgrundlage kolonialistischer Herrschaft im Allgemeinen und der britischen Herrschaft in Indien im speziellen (vgl. Fischer-Tiné 2003, S. 270 f.).

Der Utilitarismus äußerte sich pädagogisch gesehen in der Durchsetzung der Milieutheoretiker, welche das Kind als *tabula rasa* sahen und an die menschliche Perfektion sowie die Omnipotenz von Erziehung glaubten (vgl. Wardle 1975, S. 81). Die Utilitaristen sahen die Edukation als intellektuellen Prozess, ein Aneignen von Informationen, wobei Gefühlen, der Kunst und der körperlichen Betätigung wenig Bedeutung beigemessen wurde. Öffentliches und Privates wurden strikt getrennt, das Individuum wurde losgelöst von der sozialen Gemeinschaft, sich im freien Wettkampf befindend, gesehen:

„England ist daher das Land der freien Berufe, kein Beamtenstaat, weil auch kein Obrigkeitsstaat. Der Einzelne wird hier von früh auf auf sich selbst gestellt und durch Not und höhere Gewalt dazu gezwungen, sich mit den Tatsachen abzufinden, Widerstände zu überwinden, seine eigenen Kräfte zu entwickeln und anzuwenden und in einem großen wirtschaftlichen Wettkampfe sich einen Platz zu erringen, von dem aus er sich behaupten kann“ (Wildhagen 1923, S. 17).

Darin drückte sich, oberflächlich betrachtet, ein grundsätzlicher Glaube an die soziale Mobilität aus. Dieser war jedoch letztlich ein sozialdarwinistisches Alibi für staatliche Ignoranz bzw. Akzeptanz ungleicher Bildungschancen. Für den Abbau der sozialen Ungleichheit wurde aus staatlicher Sicht nicht viel unternommen und er wurde letztlich auch gefürchtet (vgl. Wardle 1975, S. 14). Damit gelang es dem Staat bis zum Ende des zweiten Weltkrieges immer wieder auf verschiedenste Weise, die Verantwortung für egalitäre Bildungsangebote von sich zu weisen.

Der Evangelikalismus als Flügel der Kirche Englands hatte zwar erheblichen Einfluss auf die Massenbildung, aber das Interesse deren Anhänger richtete sich vordergründig auf die Missionierung, wobei die soziale Schichtung nicht in Frage gestellt wurde.

Richten wir nun wieder unseren Blick auf Indien zum Beginn der Neuzeit. Bereits 1600 wurde hier zu Zwecken des Rohstoff- und Textilexportes die britische Ostindien-gesellschaft gegründet, die es durch sorgfältige Unternehmenskalkulation, durch das aktive Eingreifen in die Produktionsprozesse Indiens und durch den Erwerb von weit

reichenden Landeskenntnissen vermochte, sich gegen die niederländischen, französischen und portugiesischen Konkurrenten durchzusetzen (vgl. Rothermund 2002, S. 54). 1858 wurde Indien in das britische Weltreich eingemeindet.

Wie wir gesehen haben, existierte in England selbst ein elitäres Bildungswesen, welches stark vom Utilitarismus und einer klaren Trennung zwischen öffentlichem und privatem Raum geprägt war. Der Staat verfolgte das Ziel der eigenen Machtsicherung und vernachlässigte dementsprechend Investitionen in die Grundschul- bzw. Volksbildung. Diese dem Nützlichkeitsprinzip folgende Herangehensweise war den englischen Beeinflussungen des indischen Bildungssektors identisch¹. Eine zentrale Person in diesem Prozess war James Mill (1773-1836), als Schüler von Jeremy Bentham ein schottischer Vertreter des philosophischen Radikalismus, Historiker und Ökonom. Mit seiner *History of British India* (1817) legte er, ohne jemals in Indien gewesen zu sein, eine utilitaristische Analyse einer in seinen Augen ewig unterentwickelten, abergläubischen, halbzivilisierten und rückständigen indischen Nation vor und beeinflusste damit nachhaltig das Indienbild von Generationen von Engländern (vgl. Kade-Luthra 1993, S. 25; Lütt 1998, S. 62) sowie die liberale Kolonialpolitik Britanniens in Indien (vgl. Dumont 1980, S. 24).

Die Briten fanden in Indien, wie im Kapitel 4.1 ausgeführt wurde, ein exklusives und elitäres Bildungswesen vor, auf welches sie daher hervorragend aufbauen konnten, um die Kolonialmacht in Indien zu etablieren, zu konsolidieren und auszuweiten. So unverständlich religiöse und soziologische Aspekte der indischen Gesellschaft für die Briten gewesen sein mochten, begünstigte und vereinfachte zunächst gerade die Kastenstratifikation die Verwirklichung kolonialistischer Interessen.

Ein weiteres bedeutendes, bereits im Exkurs erwähntes Element der britischen Herrschaft in Indien war, eng mit dem Utilitarismus verknüpft, die sozialdarwinistische Annahme der menschlichen Entwicklung vom Niederen zum Höheren, vom Primitiven zum Zivilisierten, vom ahistorisch-statischen (unmündigen) zum historisch-linearen (mündigen) Daseinszustand. Das äußerte sich einerseits in einem breitenwirksamen utilitaristisch geprägten Indienbild, welches die Bevölkerung Indiens als schwächlich,

¹ Dementsprechend überließ der Staat das Volksschulwesen zunächst ausschließlich privaten Initiativen. Erst in den 30er Jahren des vergangenen Jahrhunderts griff die britische Regierung aktiver in die Elementarbildung ein (vgl. Hertz 1931, S. 139). Auch die Bevölkerungszahlen beider Länder legen einen sparsamen Einsatz finanzieller Mittel der Briten in Indien nahe: In der Mitte des 18. Jahrhunderts hatte Großbritannien 5 Millionen, demgegenüber das indische Mogulreich 150 Millionen Einwohner (vgl. Rothermund 2002, S. 53).

irrational, passiv und politisch impotent begreift (vgl. u.a. Fischer-Tiné 2003, S. 271; Lütt 1998, S. 62), zum anderen, gleichermaßen dadurch begründet, in einem eurozentrischen, zunächst „ungebrochenen zivilisatorischen Sendungsbewusstsein“ (Rothermund 2002, S. 59) auf der Basis „intellektueller Entwicklungshilfe“ (Fischer-Tiné 2003, S. 270) mit weichenstellenden Konsequenzen für das Bildungswesen. Insbesondere mit der Ernennung des ersten britischen Justizministers in Indien, Lord Thomas Babington Macaulay (1800-1859), kamen die utilitaristisch-ökonomischen, fortschrittsoptimistischen, eurozentrischen und imperialistischen Ideen der britischen Kolonialmacht voll zum Tragen. In Bezug auf Bildungsfragen traten die Anhänger dieser Richtung, die *Anglizisten*, für eine Verwestlichung des Bildungswesens, die Verbreitung europäischer Literatur und Wissenschaft sowie die Vermittlung der Bildungsinhalte in englischer Sprache ein. Es gelang ihnen, mit Macaulay an ihrer Spitze, die *Orientalisten*, abzielend auf die Förderung indischer Sprachen und Kultur im Bildungswesen, in akademische und für die Volksbildung unbedeutende Randbereiche zu drängen¹.

Wie im Ursprungsland England waren die Missionare des Evangelikalismus auch in Indien von einem hohen Bekehrungseifer beseelt, in dem sich vielfältige puritanisch-christliche, utilitaristische sowie eurozentrische bzw. orientalistische Züge fanden. Insbesondere Charles Grant (1746-1823) wirkte hier als Katalysator (vgl. Hertz 1931, S. 61). Sein Ziel und das vieler seiner britischen Zeitgenossen war es, eine Form von christlicher Volksbildung zu etablieren, die 'aufgeklärtes europäisches Wissen' für die moralische Erziehung der Massen und zur Herausbildung einer vertrauensvollen Staatsdienerschaft beförderte². Letztlich setzten sich auch gegenüber den Evangelikalen die Anglizisten durch, was zu einer Ausklammerung der missionarisch-christlichen Ambitionen in Regierungskreisen und damit verbundener religiöser Neutralität führte. Christliche Missionsschulen wurden zwar weiterhin errichtet, ohne jedoch, ebenso wie im 'Mutterland', ein Interesse am Abbau gesellschaftlicher

¹ In seiner berühmt gewordenen und viel zitierten *Minute* vom 2. Februar 1835 führt Macaulay die Überlegenheit der englischen Sprache und Literatur gegenüber allen anderen aus und begründet auf dieser Basis die Vorzüge englischer Bildung zur Vermittlung der geistigen Schätze der „weisesten Nation der Erde“. Im Sinne der utilitaristischen Grundhaltung war er von der unbegrenzten Bildsamkeit des Menschen, getragen vom Nützlichkeitsprinzip, beseelt (vgl. Hertz 1931, S. 90 ff.). Dieses Nützlichkeitsprinzip war aber letztlich auf die industrielle Expansion Englands zu günstigen Rohstofftarifen gegründet.

² Diese pädagogischen Interessen wurden vor wirtschaftlichem Hintergrund entworfen, ging es doch letztlich auch darum, Indien als Absatzmarkt für England zu erschließen.

Ungleichheiten zu verfolgen. Macaulay etablierte in Indien zwar erstmals ein nationales Bildungssystem, welches aber die regionalen Sprachen vernachlässigte und durch die einseitige Förderung der höheren englischen Mittelschulen, wie bereits der evangelikalistische Ansatz, von einer Elementarbildung für alle Bevölkerungsschichten weit entfernt war¹:

„Für eine großzügig angelegte und durchgeführte Bekämpfung des Analphabetentums fehlten, außer dem Gefühl einer moralischen Verpflichtung, die wichtigsten Antriebe: der Bedarf eines Volksheeres, einer intelligenten Arbeiterschaft und eines geschulten Angestelltentums für die kapitalistische Wirtschaft². Ebenso wurde die Einschulung der Frauen und der 'Unberührbaren' von den Engländern nicht versucht“ (Hertz 1931, S. 197 f.).

So, wie die Elementarbildung der ruralen Bevölkerung während der Fremdherrschaft vernachlässigt wurde, war es nicht im Interesse der Briten, den agrarischen Sektor, von dem zum Zeitpunkt des Zensus 1921 70% der indischen Bevölkerung lebte (vgl. Hertz 1931, S. 175), durch eine Landreform zu entwickeln (vgl. Datta 1994, S. 148). Eine entscheidende Auswirkung dieser beiden Phänomene britischer Kolonialpolitik war die fortschreitende Verarmung der ruralen Bevölkerung. Trotz des Bewusstseins darum aufseiten der Briten waren die Investitionen und Reformversuche auf diesem Sektor halbherzig und nicht nachhaltig. Ebenso wurde die präkoloniale Marginalität der Mädchenbildung vonseiten der Briten nicht in Frage gestellt, sondern auf Grund potentiellen Konfliktpotenzials und zusätzlicher Kosten als weitgehend belassenswert erachtet (vgl. Hertz 1931, S. 181). Ein weiteres besonderes Merkmal britischer Bildungspolitik war die nachhaltig wirkende Einführung des am Mutterland orientierten „grants-in-aid-systems“. Es legte besondere Verantwortung für die Gründung und Führung von Bildungsinstitutionen in private, in diesem Fall indische Hände. Unter

¹ Seit 1872 führten die Briten alle zehn Jahre eine Volkszählung durch, bei der auch die Alphabetisierungsrate erhoben wurde. Im Jahr 1891 galten 3,8% der indischen Bevölkerung als alphabetisiert, 1921 waren es 7,2%. Aus dem Zensus von 1901 ging hervor, dass einer von zehn Männern und sieben von eintausend Frauen bei einer Gesamtbevölkerung von 240 Millionen alphabetisiert waren (vgl. Ghosh 2000, S. 125). 1927 waren von der Gesamtzahl der Kinder „im schulpflichtigen Alter“ 42% der Jungen und 8% der Mädchen an Schulen formal eingeschrieben, wobei von vielen Schulabbrechern berichtet wird (vgl. Hertz 1931, S. 141 f.). Verglichen mit einem 1904 erstellten Dokument der Regierung, in welchem am Rande auch die Zahl der dörflichen Schulgänger ermittelt wurde, hatte sich quantitativ kaum etwas geändert (vgl. Ghosh 2000, S. 123).

² Die industrielle Revolution, die in England auch eine Bildungsnotwendigkeit hervorbrachte, spielte in Indien eher eine gegenläufige Rolle – zu Zwecken der Profitmaximierung verstanden es die Briten, den Status Indiens als Rohstofflieferant aufrechtzuerhalten und auszuweiten. So wurde die Textilindustrie in Indien durch die Kolonialmacht nach England „exportiert“, Indien oblag nunmehr lediglich die Baumwollproduktion: „Die industrielle Revolution kehrte den Warenstrom um. Nach wenigen Jahrzehnten wurde Indien aus Großbritannien mit Textilien versorgt, und der Generalgouverneur Lord Bentinck sah 'die Knochen der Weber in den Ebenen Bengalens bleichen'“ (Rothermund 2002, S. 55).

bestimmten Bedingungen wurden diese Einrichtungen mehr oder weniger staatlich finanziell unterstützt (vgl. Hertz 1931, S. 188 ff.). Für die Briten hatte dieses System zweierlei Vorteile: Zum einen konnte ein wesentlicher Teil der Verantwortung über die Edukation der indischen Bevölkerung abgegeben werden, zum anderen konnten auch hier erhebliche Kosten gespart werden. Insbesondere für die elementare Edukation hatte diese Tatsache nachhaltige Auswirkungen: Die lokalen Behörden, denen die Einrichtung von „grants-in-aid-schools“ oblag, waren auf Grund der großen und dezentralisiert lebenden Bevölkerung schlicht überfordert (vgl. Ghosh 2000, S. 96). Gleichmaßen unterschieden sich die finanziellen Möglichkeiten bzw. auch die Bereitschaft, in die elementare Edukation zu investieren, zwischen den Provinzen gravierend¹.

Das britische Imperium betrachtete das höhere Bildungswesen Indiens als 'Kaderschmiede' für die Betreibung und Aufrechterhaltung des umfangreichen Verwaltungsapparates und richtete auf dieses den Fokus der finanziellen Aufmerksamkeit (vgl. Ghosh 2000, S. 80; Hertz 1931, S. 197). Dieses war jedoch kein Phänomen, dem die indische Bildungsschicht passiv ausgesetzt war - sie selbst beförderte teilweise die Anglisierung der eigenen Reihen² und bewies damit „Treue und Anhänglichkeit gegenüber den britischen Machthabern“ (Hertz 1931, S. 199; vgl. Rothermund 2002, S. 59 f.) und, weit darüber hinaus, wiederholte aktive Offenheit und Inkorporationsfähigkeit für neue, in diesem Fall westliche und vorteilhaft erscheinende Werte³. Die administrativen Strukturen Indiens begründeten eine weit reichende Trennung des städtischen und des ländlichen Raumes. Demzufolge war der Prozentsatz der Jungen, die in den Städten eine Elementarbildung genossen, ungleich höher als auf den Dörfern. Zum Geschlechterverhältnis bleibt insgesamt anzumerken, dass sowohl Mädchen als auch Frauen in öffentlichen Bildungseinrichtungen massiv unterrepräsentiert waren. Der gesellschaftliche Zuständigkeitsbereich der Mädchen, die oft

¹ Während Bombay (Mumbai) die Hälfte dessen investierte, was die lokalen Behörden hinzu gaben, zahlten Madras (Chennai) und die zentralen Provinzen nur 5% ihrer gesamten Einnahmen. Bengalen und die Nord-West-Provinzen verzichteten auf behördliche Unterstützungen und übernahmen die gesamte Finanzierungsverantwortung selbst (vgl. Ghosh 2000, S. 100).

² Ein Beispiel ist Ram Mohan Roy (1772-1833), der ab 1817 im heutigen Kolkata in der „The Anglo-Hindu-School“ eine kostenlose Edukation für Hindu-Jungen anbot und versuchte, die englische Regierung zur Einführung englischer Edukation in Indien zu bewegen (vgl. Chaube/Chaube 2003, S. 22; Hertz 1931, S. 87; weitere Ausführungen zu R. M. Roy in Kapitel 4.7).

³ So, wie die Briten sich als Orientalisten und Anglizisten gegenüberstanden, waren auch Inder in diesen beiden Lagern anzutreffen. Neben den Befürwortern englischer Edukation gab es in diesem Sinne auch jene, die sich für den Erhalt orientalischer Institute und für eine kultureigene Edukation einsetzten.

im Kindesalter verheiratet wurden, war klar umrissen und ließ nur in höheren sozialen Schichten einen gewissen Spielraum. Das traditionelle patriarchische System des *guru* war an den meisten Schulen und Universitäten, zumindest formell, ungebrochen; demzufolge war die Anzahl der Lehrerinnen überaus gering¹. Dennoch erlebte die gesellschaftliche Stellung des Lehrers im Zuge britischer Bildungspolitik einen bemerkenswerten Wandel:

„Die Lehrertätigkeit, die in den früheren Zeiten in Indien hoch geachtet war, genießt heute geringen Respekt. Ein Lehrer darf nach alter Anschauung überhaupt kein festes Gehalt beziehen; besonders verächtlich muss es erscheinen, wenn er nicht mehr als ein Hausknecht erhält. Ein hoher Prozentsatz von Lehrern sucht daher nach dem Abschluss ihrer Ausbildung einen anderen, besser bezahlten Beruf“ (Hertz 1931, S. 165).

Es ist anzunehmen, dass der Verlust an gesellschaftlichem Ansehen jedoch nicht nur auf ökonomische, sondern auch auf inhaltliche Aspekte zurückzuführen ist. Durch die beschriebene, utilitaristisch bestimmte Anglisierung erfuhr der Unterricht eine Form von Säkularisierung, Rationalisierung und Intellektualisierung, wodurch wesentliche, organische und gesellschaftlich geachtete Säulen des Lehrerdaseins wegbrachen und durch kulturfremde ersetzt wurden.

Zunächst kamen vor allem indische Kaufleute und staatliche Beamte in den Genuss britischer Edukation, später waren es vor allem *Brahmanen*, *Vaidyas* (Mediziner) und *Kayasthas* (Schreiber), insgesamt aber fast ausschließlich die Angehörigen der höheren gesellschaftlichen Schichten. Darüber hinaus wurde die Anglisierung weiter Teile der indischen Edukation von vielen Hindus, so auch den Angehörigen des 1885 gegründeten *Indischen Nationalkongresses*², zunächst dankbar als Befreiung von überkommenen religiösen Bindungen und Voraussetzung für den politischen und sozialen Fortschritt Indiens, aufgenommen (vgl. Heidrich 1997, S. 199). Die Anglisierung des Bildungswesens, vor allem des mittleren und höheren, begründete letztlich eine

¹ Mit dieser Tatsache verbunden erfuhr eine Lehrerin unter dem Vorwurf der Unsittlichkeit häufig Missachtung und Ausgrenzung: „Besondere Schwierigkeiten und Gefahren umgeben junge Frauen, die in der Einsamkeit der Landschulen unterrichten müssen. Wie vorsichtig und unschuldig sie auch sein mögen, so sind sie doch die Opfer niedrigster Beschuldigungen und Intrigen. Die Tatsache muss festgestellt werden, dass bis die Männer nicht die Grundlagen von Achtung und Ritterlichkeit den Frauen gegenüber, die nicht in 'Zenanas' leben, gelernt haben, der Dienst weiblicher Lehrer unmöglich bleiben wird (Calcutta University Commission Report 1919, zitiert nach Hertz 1931, S. 149).

² Der Indische Nationalkongress stellte eine breite Plattform dar, um zu der britischen Hegemonialmacht ein Gegengewicht zu schaffen (vgl. Ghosh 2000, S. 105). Von ihm ging die Unabhängigkeitsbewegung gegen die Briten aus.

folgeschwere und historisch neuartige Form der abgestuften sozialen Ungleichheit in Indien mit dem Ziel der gesellschaftlichen Neugestaltung:

„Die ‘Anglizisten’ wollten [...] eine neue Exklusivität an die Stelle der Kasten setzen: früher war das religiöse Wissen nur dem Geweihten zugänglich; jetzt sollte jeder, der in den Ideen der europäischen Herren erzogen war, das höchste soziale Ansehen genießen. Früher ging die Initiation und Belehrung voraus; jetzt wurde der Schüler durch die Kenntnisse der englischen Literatur und Wissenschaften in einen Inder höherer Ordnung verwandelt“ (Hertz 1931, S. 93).

Sowohl an britischen als auch an hinduistischen Institutionen der höheren Edukation wurde, entsprechend dem viktorianischen Vorbild der Eliteschulen in England, durch die Vermittlung westlicher Werte die Prägung von ‘character’ als Grundlage für nationale Mündigkeit und Machtausübung betrachtet. Die Erfolgsaussichten, eine lukrative Anstellung im Staatsdienst zu bekleiden, waren jedoch für die Absolventen britischer Schulen ungleich höher als für ihre Kommilitonen der vom offiziellen Bildungssystem abgekoppelten Einrichtungen (vgl. Fischer-Tiné 2003, S. 334 f., 337).

Ausgehend von der *trickle-down-theory*¹ bestand offiziell die Annahme, dass diese neue gesellschaftliche Führungsschicht eine Vermittlerrolle zwischen den Herrschern und den Beherrschten einnehmen würde, sodass aufseiten der Regierung kein weiterer Handlungsbedarf gegenüber der Volksschulbildung bestand:

“The debate between the ‘Orientalists’ and the ‘Anglicists’ among the servants of the East India Company raged for some time: whether to build on the Indian traditions or to adopt a British system of education. [...] The British Indian Government believed in the ‘filtration theory’: ‘to form class who may be interpreters between us and the millions whom we govern; a class of persons, Indian in blood and colour, but English in taste, in opinions, in morals, and in intellect. To that class we may leave it to refine the vernacular dialects of the country, to enrich those dialects with terms of science borrowed from Western nomenclature, and to render them by degrees fit vehicles for conveying knowledge to the great mass of the population’” (Macaulay in Scharfe 2002, S. 320).

In der Tat waren die Briten jedoch der Ansicht, dass sie ihren selbst definierten Besitz durch die Unwissenheit ihrer Untertanen sichern konnten (vgl. Hertz 1931, S. 97). Die stärker als bisher erfahrene Ausgrenzung und Isolation durch die neue Form der exklusiven Edukation war daher eine logische Konsequenz der kolonialen Bildungspolitik.

Suresh C. Ghosh fasst die durch die Briten geschaffene Bildungssituation in Indien, insbesondere im Hinblick auf die höhere Bildung, unter fünf Punkten zusammen:

¹ Die *trickle-down-theory* bezeichnet hier die Selbstregulation gesellschaftlicher Mechanismen. Sie geht davon aus, dass benachteiligte Bevölkerungsschichten auch ohne politische Interventionen von punktuellen Investitionen, hier im Bildungsbereich, profitieren.

„First, the higher education was pursued with too exclusive a view to entering government service, which unduly narrowed its scope, and those who failed to obtain employment under government were ill fitted for other pursuits. Secondly, excessive importance was given to examinations. Thirdly, the courses of study were too literary in character. Fourthly, the schools and colleges exercised the intelligence of the students too little, and taxed their memory too much, so that mechanical repetition took the place of sound learning. And finally in the pursuit of English education the vernaculars were neglected, with the result that the hope expressed in the Dispatch of 1854 that they would become the vehicle for diffusing Western knowledge among the masses was far from realization” (Ghosh 2000, S. 123; Hervorhebung durch C. B.).

Dass die entmündigende und diskriminierende Edukation, die den indischen Intellektuellen und Politikern letztlich nicht die gleichen Rechte einräumte wie den Briten, einen wesentlichen Katalysator der Unabhängigkeitsbewegung darstellen würde, konnten die in ihrem Selbstgefallen, Sendungsbewusstsein und Überlegenheitsgefühl gefangenen Briten nicht absehen. Gerade die Reihen ihrer Zielgruppe (indisch von Blut und Farbe, aber englisch in Geschmack, Ansichten, Sitten und Verstand, wie Macauley es ausdrückte) brachten immer selbstbewusstere, kraftvollere Reformbewegungen und gleichermaßen kritische Positionsbestimmungen gegenüber der westlichen Kultur, hervor, die letztlich, wie Ernest Jouhy betont, bis in die Gegenwart nachzuzeichnen sind (vgl. Jouhy 1996, S. 16).

Diese Reformbewegungen, getragen von fortschrittsorientierten Indern, verfolgten das Ziel der an westlichen Staaten orientierten Industrialisierung Indiens und formulierten, nach der Sichtbarwerdung der Grenzen britischer Bildungspolitik, unmissverständlich ihre Forderungen nach wirtschaftlicher Entwicklung des Landes und weitgehender Demokratisierung des Bildungssystems¹. Gleichzeitig fanden die muslimische und die hinduistische Edukation mit der britischen Kolonialzeit kein Ende, sondern wurden, als Gegenreaktion auf die 'Verwestlichung', von bestimmten Bevölkerungsschichten, welche an ihren religiösen und wirtschaftlichen Traditionen festhielten, weiterhin gepflegt, ausgebaut bzw. wiederbelebt² (vgl. Hertz 1931, S. 104). Diese Bewegungen bildeten die Grundlage für verschiedene Formen des postkolonialen Nationalismus und des Neohinduismus und begründeten eine neuartige Auseinandersetzung mit der

¹ So verlangten sie die Erhöhung der staatlichen Zuschüsse für die Bildung, die Errichtung von Volksschulen, den Erlass des Schulgeldes in der Elementarstufe und die Senkung des Schulgeldes in der höheren Bildung. Gleichzeitig wurde offen über die Notwendigkeit der Frauen- und Mädchenbildung debattiert (vgl. Hertz 1931, S. 107, 110 f.).

² Ein herausragendes Beispiel ist das *Gurukula Mahavidyalaya*. Entstanden aus einer orthodoxen Gruppe der hinduistischen Reformsekte *Arya Samaj* (gegründet 1875) wurde hier eine klassische und strenge hinduistische Edukation praktiziert. Auch Swami Vivekananda (1862-1902), Schüler von Rama Krishna Paramahansa (1834-1886) und Mitbegründer der Epoche des Neohinduismus, gründete diverse hinduistische Klöster für die traditionelle Unterweisung von Brahmanensöhnen und die Ausbildung von Hindumissionaren (vgl. Hertz 1931, S. 117 f.).

kapitalistischen Globalisierung. Trotz unterschiedlicher Paradigmen einte sie die Idee des *swadeshi* (im engeren Sinne: dem Land zugehörig): die Besinnung auf bzw. die Wiederbelebung der eigenen Kräfte und Potenziale im Interesse des eigenen Landes und seiner Bewohner (vgl. Heidrich 1997, S. 193, S. 200).

Der Einfluss der Briten auf die Edukation in Indien führte folglich zu einer kraftvollen und vielschichtigen gesellschaftlichen Dynamisierung 'von innen heraus', die auch die Edukation betraf (vgl. Hertz 1931, S. 198).

In der Tat führten viele Lokalbehörden zwischen 1918 und 1926 auf Anweisung der Provinzregierungen bzw. der Regierung formal eine kostenlose obligatorische schulische Edukation ein, wenngleich wesentlich später als es der indische Nationalkongress gefordert hatte. Die formale allgemeine Schulpflicht blieb jedoch praktisch auf Grund mangelhafter Finanzierung und Lehreraquise, fehlender bzw. schlecht ausgestatteter Schulen in ländlichen Regionen, der geschlechtsspezifischen, schichtenspezifischen und religiösen Teilung der Schülerschaft, inadäquater Curricula und Evaluationsmethoden sowie Desorganisiertheit der Lokalbehörden uneingelöst (vgl. Ghosh 2000, S. 154 f.; Hertz 1931, S. 147).

Mit der formalen und nationalstaatlichen Unabhängigkeit Indiens 1947 endete die Kolonialzeit. Insgesamt hatte sie langfristig und multidimensional zu einer Manifestation des innerindischen und internationalen Verhältnisses zwischen Zentrum und Peripherie geführt (vgl. Datta 1994, S. 148). Dieses sollte auch auf den Bildungssektor Indiens nachhaltige Folgen haben.

4.3 Befreiungspädagogische Ansätze ausgewählter Vertreter der antikolonialen Reformbewegung

In diesem Kapitel soll auf ausgewählte Beispiele der nationalen Bildungsbewegung, die insbesondere durch die Einseitigkeit der britisch-kolonialen Bildungspolitik einsetzte, eingegangen werden. Sie stellten Alternativkonzepte dar und verfolgten das Ziel, durch neue Formen von Edukation die kulturellen Identitäten Indiens vor dem Hintergrund kolonialistischer Entfremdung und Unterwerfung (wieder-) zu finden. Sie sind auf dem Gebiet der Edukation als Grundlage und Ausgangspunkt der Herausbildung der indischen Nation ab dem Ende der kolonialen Besatzung im Jahr 1947 zu begreifen.

Für diese Arbeit sind insbesondere die Ansätze der *New Education* (Nai Talim)¹ bzw. die der 'national education' (vgl. Fischer-Tiné 2003, S. 15), die innerhalb der letzten 50 Jahre der britischen Kolonialherrschaft diskutiert und realisiert wurden, von Bedeutung, da sie die Absicht verfolgten, ein kulturell überfremdetes Bildungssystem zu reformieren und dabei teilweise einer universalen und gleichheitsorientierten Bildungsidee nachgingen. Zudem dienen sie in den heutigen Bildungsauffassungen nach wie vor zumindest als theoretischer Bezugspunkt.

Durch die Reflexion der erlebten Entfremdung, ausgelöst durch die eurozentrische und exklusive koloniale (Bildungs-) Politik, lassen sich die hier vorgestellten Ansätze im Spektrum der 'Befreiungspädagogik' verorten. Im Zentrum der 'Befreiungspädagogik' steht die Edukation als Mittel zur Erlangung gesellschaftlicher und individueller 'Mündigkeit':

„Grundannahme ist zugespitzt im Sinne von 'Befreiungspädagogik', dass gesellschaftliche Entwicklung die 'Befreiung' des Menschen zum Ziel hat. Dabei ist 'Education' Vehikel im Sinne eines 'Werkzeuges' zum 'Aufschließen' von 'Wirklichkeiten' (Bewusstseinsbildung). Grundlage für 'Education' ist aus 'befreiungspädagogischer' Perspektive 'Functional Literacy' (Lang-Wojtasik 2001, S. 32).

Damit enthält die Befreiungspädagogik, in inhaltlicher und politischer Abgrenzung zur britischen Form von Edukation, wesentliche Elemente des in dieser Arbeit zu Grunde gelegten Bildungsverständnisses (vgl. Kap. 2.3).

Befreiungspädagogische Ansätze des Indiens der damaligen Zeit hatten ihren Ursprung in sozio-religiösen Reformbewegungen² und später auch in offenen politischen Gruppierungen, welche unterschiedliche Modelle für alternative Bildungsanstalten entwickelten und zum Teil verwirklichten (vgl. Fischer-Tiné 2003, S. 13; 30). Wenngleich diese Bildungseinrichtungen eine bedeutende Rolle für die Transformation religiöser und politischer Identitäten spielten, mündeten sie kaum nachhaltig in übergeordnete und tatsächlich breitenwirksame Konzepte. Vielmehr waren sie eng an die zumeist punktuelle Initiative Einzelner und ihrer Wegbegleiter gebunden. Diese Einzelpersonen waren häufig keine ausgesprochenen Pädagogen. Ihr pädagogisches Denken und Handeln war in einen facettenreichen gesellschaftlichen Entwurf gebettet, der aus künstlerischen, politischen und/oder sozialen und religiösen Komponenten

¹ Dieser Begriff ist auf M. K. Gandhis Modell von Edukation zurückzuführen (vgl. Gandhi 2001).

² Die Suche nach sozio-religiöser Erneuerung wurde parallel verlaufend von islamischen, sikhistischen und hinduistischen Modernisten initiiert (vgl. Fischer-Tiné 2003, S. 13).

bestand. Die Edukation war ein Baustein dieser Entwürfe und legte trotz der Punktualität einen wichtigen Grundstein für die „intellektuelle Dekolonisation“ bzw. ‚nation building‘ des Landes (Fischer-Tiné 2003, S. S. 1; 12).

Richten wir unseren Blick zunächst auf den indischen Unionsstaat Bengalen¹, der für den empirischen Teil der Arbeit einen geografischen Schwerpunkt bildet. Bereits 1890 entstand hier eine vielschichtige und dynamische ‚Nationale Bildungsbewegung‘. Zunächst waren die Ziele dieser Bewegungen „Abwehrreaktionen gegen das koloniale Eindringen in die einheimische kulturelle Sphäre und [...] die Wiederbelebung der indigenen Kultur“ (Heidrich 1997, S. 201). Die ideelle Revitalisierung und Sanierung kultureller Identitäten und des kulturellen Selbstwertgefühls standen damit im Mittelpunkt.

Der Hinduismus erlebte mit dem Beginn der Epoche des christlich beeinflussten Neohinduismus eine neue Blütezeit. Mit vielfältigen gesellschaftlichen Kritikpunkten ist der Neohinduismus eine Variante des Reformhinduismus. Er entstand in intellektuellenkreisen, welche die traditionelle Vormachtstellung der *Brahmanen* kritisierten. Unter Berufung auf die klassisch-hinduistischen Upanishaden betont *Swami Vivekananda* (1863-1902):

„Männer, Männer werden gebraucht! Alles andere wird bereit sein, aber starke, entschlossene, gläubige junge Männer, aufrichtig bis in die Knochen, werden gebraucht. Hundert davon, und die Welt wird revolutioniert! [...] Kein Weinen mehr! Stellt euch auf die Füße und seid Männer! Wir brauchen eine mannhaft machende Religion. Wir brauchen eine mannhafte Theorie und eine entsprechende Erziehung“ (Vivekananda 1993, S. 39).

Über eine Rückbesinnung auf hinduistische Wurzeln und eine Übertragung der höchsten Ideale des orthodoxen philosophischen Systems des *Vedanta*² auf das 20. Jahrhundert hinaus versuchte u.a. Vivekananda, der selbst eine westlich orientierte Universität in Bengalen besucht hatte, den westlichen ‚materiellen Fortschritt‘ und das ‚individualisierte höhere Selbst‘ in sein Gedankensystem intellektualistischer Befreiungslehren mit einzubeziehen. Er wendete sich gegen jede Form der blinden

¹ Seit der indischen Unabhängigkeit gibt es den Bundesstaat Bengalen in dieser Form nicht mehr. Zunächst wurde 1947 Ostpakistan abgespalten und Anfang 1972 zum unabhängigen Staat Bangladesh erklärt. In Indien verblieb Westbengalen. Die bengalische Stadt Calcutta, heute Kolkata, war der erste Regierungssitz der Briten, was mithin als ein Grund gilt, warum Bengalen als intellektuelle und künstlerische Hochburg Indiens bezeichnet wird.

² *Vedanta*, wörtlich ‚das Ende des *Veda*‘, bezeichnet im weiteren Sinne alle philosophisch-spiritualistischen Schulen und Lehrer, die sich auf die *Upanishaden* beziehen (vgl. Michaels 1998, S. 296).

Imitation der westlichen Kultur (vgl. Chaube/Chaube 2003, S. 71). Das theoretische System von Edukation, welches Vivekananda entwirft, zeichnet sich folglich durch die Forderung nach einem Gleichgewicht zwischen materieller und spiritueller Entwicklung und der Ausbildung der Persönlichkeit aus. Sie ist unbedingt an einen impulsgebenden *guru* gebunden. Mit seinem idealisierten Bild vom *guru* knüpft Vivekananda an das des alten Indien an (vgl. Vivekananda 1993, S. 175 f.). Durch den Vergleich des Lehrers und des Schülers mit einem Gärtner und einer Pflanze betont er jedoch auch, im Unterschied zur utilitaristischen Auffassung vom Schüler als *tabula rasa* (vgl. Kap. 4.2), die Selbstbildungskräfte, die in jedem Kind angelegt sind (vgl. Chaube/Chaube 2003, S. 75). Er fordert die ausnahmslose Alphabetisierung der indischen Bevölkerung und distanziert sich klar von einer exklusiven und ausgrenzenden Edukation:

„Absolut kein Privileg, für niemanden! In jedem Menschen wirkt dieselbe Kraft, einmal mehr, einmal weniger. Jeder hat die gleichen Möglichkeiten. Wo ist da ein Anspruch auf ein Privileg? Alle Erkenntnis ist in jeder Seele, selbst in der des Ungebildeten. Er hat sie noch nicht manifestiert, vielleicht hatte er noch keine Gelegenheit - seine Umgebung war vielleicht nicht günstig für ihn. Wenn er die Gelegenheit erhält, wird auch er die Erkenntnis manifestieren. Die Auffassung, dass ein Mensch mit Vorrechten geboren wird, hat keinen Platz im Vedanta“ (Vivekananda 1993, S. 258 f.).

Edukation ist für Vivekananda die einzige Möglichkeit, menschliche Perfektion zu erlangen und Indien von externen Abhängigkeiten zu befreien. Daher sollte sie für alle zur Verfügung stehen (vgl. Chaube/Chaube 2003, S. 74, S. 79).

Neben der spirituellen Erneuerung trat mit dem Beginn des 20. Jahrhunderts ein neues Paradigma hervor, ein Resultat der „historischen Identitätskrise“ (Heidrich 1997, S. 207) im erlebten Spannungsverhältnis zwischen westlichen und östlichen Werten. Die Träger dieser Reformbewegung betrachteten es als ihr Anliegen, Indien nicht nur geistig-kulturell zu erneuern, sondern auch die Gesellschaft als Ganzes grundlegend zu reformieren und neu zu gestalten (vgl. Heidrich 1997, S. 202) bzw. punktuelle edukationale Konzepte zu realisieren, die sich über das Land ausbreiten würden.

Der ebenfalls aus Bengalen stammende Schriftsteller, Philosoph, Künstler, Sozialkritiker und Pädagoge *Rabindranath Tagore* (1861-1941) positionierte sich den bleibenden westlichen Werten gegenüber durchaus positiv und würdigte den Beitrag der Briten für die Herausbildung eines 'modernen' Indien, distanzierte sich jedoch klar vom westlichen Militarismus und Imperialismus sowie von hedonistisch-wertezersetzenden, westlichen Tendenzen (vgl. Heidrich 1997, S. 207 f.). Sein Ansatz war nicht nur

intellektueller, sondern auch praktischer Natur. An den von ihm gegründeten Einrichtungen (die Schule *Patha Bhavana*, gegr. 1901, und die Universität *Visva Bharati*, gegr. 1919, in Santiniketan¹) versuchte er, europäische Lerninhalte mit einer künstlerisch-handwerklich-‘indischen’ Unterweisung zu verbinden. Tagore suchte konsequent, auch innerhalb seiner Bildungseinrichtungen, die er im Übrigen als Bindeglied zwischen Indien und der Welt begriff (Tagore 1994, S. 6), nach einem eigenen Weg der Synthese von Ideen aus Ost und West:

„Wir müssen bedenken, dass die wahrhaft vom modernen Geist Beseelten es nicht nötig haben zu modernisieren, ebenso wenig, wie die wahrhaft Tapferen Prahler sind. Das Moderne besteht nicht in europäischer Kleidung oder in den hässlichen Gebäuden, worin man die Kinder beim Unterricht einsperrt, oder in den viereckigen, von parallelen Fensterreihen durchlöcherten Häuserkästen, worin die Menschen zeitlebens eingekerkert sind. [...] Diese Dinge sind nicht modern, sondern nur europäisch. Das wahrhaft Moderne ist Freiheit des Geistes, nicht Sklaverei des Geschmacks. Es ist Unabhängigkeit des Denkens und Handelns, nicht Unmündigkeit unter der Vormundschaft europäischer Schulmeister“ (Tagore 1918, S. 14).

Tagore baute seine Bildungseinrichtungen nach dem Vorbild der althinduistischen Wohnschule (*ashrama*) auf, außerhalb größerer Städte, wo unmittelbare Naturerfahrung und durch die Synthese von Lernen und Leben die Verwirklichung des traditionellen Lehrer-Schüler-Verhältnisses und gemeinschaftliches Lernen möglich waren (vgl. Datta 1998, S. 100 f.). In seinem System von Edukation suchte Tagore danach, einen holistischen Ansatz zu realisieren, sowohl in den Unterweisungsinhalten und -zielen als auch in der Didaktik. Zunächst von der Absicht getragen, seinen eigenen Söhnen eine weniger entfremdete und unmittelbare Lern- und Lebenswelt zu eröffnen, als er sie selbst erlebt hatte (vgl. Tagore 1921, S. 135), waren seine Bildungseinrichtungen jedoch stets auf einen gewissen hindu-aristokratischen Schüler- und Studentenkreis begrenzt (vgl. Hertz 1931, S. 120). Dadurch hatten sie einen exklusiven und gleichermaßen nicht repräsentativen Status, aus dem heraus wohl die britisch-utilitaristischen Praktiken von Edukation in Frage gestellt wurden, der intern-hinduistischen ‘System- bzw. Machtfrage’ aber nicht konsequent begegnet werden konnte. Insbesondere in seinen letzten Lebensjahren kritisierte Tagore jedoch zunehmend die Exklusivität althinduistischer und britischer Edukation:

„On the one hand in our country the spread of traditional education has been impeded and people suffer from lack of education as they do when it does not rain, on the other hand the

¹ Auf die Schule *Patha Bhavana* wird im methodischen und empirischen Teil der Arbeit detaillierter eingegangen (vgl. Kap. 6 und 7).

modern education that came did not flow towards the common people of this country. That education is stagnant in stone-built wells guarded by priests who levy a tax and have numberless rules” (Tagore in Bhattacharya 1994, S. 9).

Für ein zivilisiertes Land war es Tagores Meinung zufolge inakzeptabel, Edukation nur für privilegierte Wenige, nicht für die gesamte Bevölkerung, zugänglich zu machen (vgl. Tagore 1994, S. 9 ff.). Über das Verfassen von Textbüchern hinaus, die für den Einsatz innerhalb der Massenbildung vorgesehen waren, beteiligte sich Tagore an Aktionen im Sinne derselben (vgl. Bose 1994, S. 16).

Durch die Einbindung seiner Bildungseinrichtungen in die dörflichen Strukturen der Umgebung, seine vehement praktizierte finanzielle Unabhängigkeit von der Regierung, seinen selbst auferlegten und auch von seinen Schülern, Studenten und Kollegen geforderten Verzicht auf jede Form von Luxus, seine Ablehnung von Personenkulten und besonders durch die Gründung des *Zentrums für den Dorfwiederaufbau*¹ (*Sriniketan*) (vgl. Datta 1998, S. 105) versuchte Tagore, einem elitären Status seiner Bildungseinrichtungen entgegenzuwirken und eine neue Form von Gemeinschaft hervorzubringen. Die Lernzentren in Santiniketan waren von Tagores Idealen geprägt, die notwendiger Weise von seinen Kollegen mitgetragen wurden. Sein Lehrerbild drückt sich klar in der Beschreibung des Kollegen und Lyrikers Satish Chandra Roy aus:

„Er war nicht, wie andere Lehrer, ein bloßer Vermittler von Bücherwissen. Er gestaltete seinen Unterricht persönlich, er schöpfte aus seiner eigenen Tiefe, und daher war das, was er den Schülern bot, lebendige Nahrung, die die lebendige menschliche Natur sich leicht aneignet. Der wahre Grund seines Erfolges war seine intensive Teilnahme an dem Leben, an den Ideen, an allem um ihn her, vor allem an den Knaben, die mit ihm in Berührung kamen. Er schöpfte seine Begeisterung nicht aus Büchern, sondern aus der unmittelbaren Berührung seiner empfänglichen Seele mit der Welt. [...] Er hatte die Gabe, die Ideen so greifbar deutlich und lebendig vor sich zu sehen, wie er seine Freunde sah“ (Tagore 1921, S. 173 f.).

Gleichermaßen war ein wesentliches Ziel Tagores Pädagogik das Weltbürgertum, was er durch Offenheit für kulturelle und religiöse Vielfalt umzusetzen versuchte. Das Zeitalter der Isolation, so Tagores Appell, müsse durch das der Kooperation zwischen den Nationen und der Synthese von Wissen abgelöst werden (vgl. Tagore 1994, S. 5).

¹ In Sriniketan entstand ein Handwerkszentrum für Papier-, Keramik-, Ton-, Holz-, Leder-, Stoff- und Kleiderherstellung bzw. -verarbeitung. Lehrer und Studenten sollten hier mit den Dorfbewohnern Kooperativen gründen, um ihren Lebensunterhalt zu bestreiten. Diese Art der Lebensorganisation, des dezentralisierten Gesellschaftsentwurfes, sollte beispielhaften Modellcharakter für Indien haben (vgl. Datta 1998, S. 105). Meinem Wissen nach wurden jedoch innerhalb Indiens keine Lern- und Lebenszentren nach den Beispielen von Santiniketan und Sriniketan gegründet.

Auf welcher Kommunikationsebene auch immer lehnte Tagore Dominanz und Herrschaft ab (vgl. Datta 1998, S. 105).

Über das Engagement in den eigenen Bildungszentren hinaus veröffentlichte Tagore diverse Aufsätze, die sich theoretisch mit der indischen Edukation auseinandersetzen. Seine zentralen Auffassungen von Edukation breitet Tagore vor allem in *Shikshar Herfer* (Mismatch in Education, 1892) aus (vgl. Chattopadhyay o. J., S. 8). Hier betont er die Notwendigkeit, in Abgrenzung von der britischen Edukation eine lebensnahe und an den eigenen kulturellen und künstlerischen Wurzeln orientierte Edukation zu praktizieren, ohne den Gedanken der Weltoffenheit aufzugeben (vgl. ebd.). Gegenstand seiner Auseinandersetzung und Kritik ist hier eher die Edukation höherer gesellschaftlicher Schichten, die es sich leisten können, ihre Kinder in den Genuss eines langjährigen Schulbesuchs kommen zu lassen. Zur abgestuften Ungleichheit im Bildungswesen, zu der Tatsache, dass zum Zeitpunkt der Entstehung des Aufsatzes ein großer Teil der Kinder keine Form von schulischer Bildung erfuhren, erfolgt keine Positionierung. Zusammenfassend sind somit Tagores theoretische und praktische Unternehmungen als ausgesprochen bedeutend zu sehen, eine neue nationale Identität zu formulieren und eine neue, an historischen Wurzeln orientierte, Pädagogik 'vom Kinde aus' zu begründen, aber durch eine weitgehende Ausklammerung politischer Fragen (vgl. Kämpchen 2002, S. 53) konnten sie einen quasi elitären oder exklusiven Charakter nicht ablegen.

Eine besondere Stellung unter den fortschrittsorientierten Hindus nahm der Brahmane *Ram Mohan Roy* (1772-1833) ein. Er war der erste in einer Reihe bedeutender, religiöser Reformer, die unter dem Einfluss des Christentums und der europäischen Aufklärung „die lebendigen Kräfte des Hinduismus in neuer Weise zu vereinigen suchten“ (Hertz 1931, S. 86). Sein religiöser Reformgeist richtete sich gegen die hinduistische Idolisierung, gegen die Abschottung hinduistischer Schulen gegenüber westlichen Unterrichtsinhalten und gegen diverse demütigende und entwürdigende (religiöse) Bräuche wie die althinduistische Witwenverbrennung *sati*. Zur Verwirklichung seiner Reformideen gründete er 1828 die brahmanische Vereinigung *Brahmo-Samaj*, strebend nach Unitarismus unter den Angehörigen verschiedener Religionen. Neben Bengalen wurden freilich auch in anderen Unionsstaaten Indiens befreiungspädagogische Ansätze entwickelt.

Auch in *Mohandas Karamchand Gandhis* (1869-1948, geboren in Gujarat) Auffassungen von Edukation ist die Suche nach einer unabhängigen und einigenden nationalen Identität zentral, aber im Gegensatz zu Tagore politischer und radikaler. Anders als Tagore verfolgte Gandhi die Absicht, konsequent mit den Briten, auch mit dem britischen System von Edukation, zu brechen. In seiner 1920 begründeten *Non-Cooperation* Bewegung rief er die indische Jugend auf, britische Schulen zu verlassen und einen neuen, an historischen Werten orientierten Weg einzuschlagen:

„Die Freiheit, diese strenge Göttin, verlangt von denen, die sich ihr verschworen haben, viele Opfer. Falls man zwischen Freiheit und Bildung wählen muss, wer wird nicht zugeben, dass Freiheit der Bildung tausendmal vorzuziehen ist? Die Jugendlichen, die ich 1920 aus jenen Zitadellen der Sklaverei - ihren Schulen und Colleges - rief und denen ich riet, lieber ungebildet um der Freiheit willen Steine zu klopfen, als in Sklavenketten einer literarischen Erziehung nachzugehen, können vielleicht jetzt meinen Rat auf seinen Ursprung zurückführen“ (zitiert nach Hertz 1931, S. 123 f.).

Gandhi war stets auf der Suche nach Möglichkeiten der Realisierung politischer, ökonomischer, moralischer und sozialer Unabhängigkeit (vgl. Lang-Wojtasik 1998, S. 113). Im Zentrum von Gandhis pädagogischen Positionierungen standen 1) die diversen Landessprachen¹, deren Bedeutung und schulische Vermittlung es gegenüber Englisch aufzuwerten galt, 2) die obligatorische Erlernung eines Handwerks (z.B. Spinnen oder Weben) und 3) die integrierte Landwirtschaft als wesentlicher Bestandteil der Elementarbildung. Diese drei Elemente sollten die ökonomische, soziale und moralische Unabhängigkeit gegenüber den Briten forcieren und einseitiger, entfremdeter Intellektualisierung entgegenwirken (vgl. Gandhi 2001, S. 25 ff., S. 42 ff., S. 53 ff.). Gleichzeitig ist die Aufwertung und die Erlernung eines Handwerks Ausdruck von Gandhis gesellschaftlichem Entwurf, in dessen Zentrum agrarische, autonome, dezentralisierte Dorfrepubliken stehen. In der Verwirklichung dieses Entwurfes sah Gandhi eine Möglichkeit, die bedarfsgerechte Verteilung der vorhandenen Güter zu gewährleisten und damit den Gegensatz zwischen Besitzenden und Besitzlosen zu nivellieren sowie darauf aufbauend eine gewaltfreie Gesellschaft zu begründen (vgl. Lang-Wojtasik 1998, S. 113 f.). Gandhis Gesellschaftsentwurf ist somit von seinen edukationalen Ansätzen nicht zu trennen, sie beziehen sich aufeinander. Seine Vision von Edukation stellt eine Synthese aus althinduistischen, universalistischen, egalitären,

¹ Gandhi vertat die Auffassung, dass Indien neben den einzelnen Muttersprachen auch eine übergeordnete Verkehrssprache braucht, die jedoch nicht das wesensferne Englisch sein dürfe. Er favorisierte *Hindustani*, eine Synthese aus dem muslimischen Urdu und dem hinduistischen Hindi (vgl. Gandhi 2001, S. 69).

anti-kapitalistischen¹ und dezentralen Elementen vor dem Hintergrund kolonialer Entfremdung und Unterdrückung dar. So, wie er die Bedeutung von *gurukulas* für die Charakterbildung der Schüler als höchstes Ziel von Edukation beschreibt (vgl. Gandhi 2001, S. 39), plädiert er gleichermaßen für ein Studium aller großen Weltreligionen, die letztlich durch eine absolute Wahrheit vereint seien (vgl. ebd., S. 39, 51). Sein ganzheitliches, integriertes Konzept von Edukation, in dem die Förderung des Intellekts, des Körpers, des Herzens und der Seele verankert sind, richtet sich im Gegensatz zu Tagores eher allgemeiner Konzeption mit der Forderung nach einer *Basic Education* an alle Kinder im schulfähigen Alter, wobei er gleichzeitig ein Finanzierungskonzept vorschlägt:

„If we expect, as we must, every boy and girl of school going age to attend public schools, we have not the means to finance education in accordance with the existing style nor are millions of parents able to pay the fees that are at present imposed. Education to be universal must therefore be free. I fancy that even under an ideal system of Government, we shall not be able to devote two thousand million rupees which we should require for finding education for all the children of school going age. It follows, therefore, that our children must be made to pay in labour partly or wholly for all the education they receive. Such universal labour to be profitable can only be (to my thinking) hand-spinning and hand-weaving” (ebd., S. 45.).

Das Bild, welches Gandhi von den Lehrern seiner Zeit entwirft, ist kritisch. Eine Bildung von Herz und Charakter könne nur über Lehrer erfolgen, welche ihrerseits über Herz, Glauben und Charakter verfügen. Die edukationale Realität ist Gandhi zufolge jedoch geprägt durch passionslose, unterbezahlte und unpatriotische Lehrer, welche mangels besserer Gelegenheit diesen Beruf ausüben (vgl. ebd., S. 33 f.).

Gandhi distanziert sich unmissverständlich von einer staatlich finanzierten, elitären höheren Bildung, welche weder dem Einzelnen noch der gesamten Nation tatsächlich nützt. Familienangehörigen eine kostspielige höhere Bildung zu finanzieren, während Millionen von Landsleuten in Armut leben, ist in Gandhis Augen kriminell (vgl. ebd., S. 89, S. 94). Konsequenter Weise sollte die höhere Bildung von den jeweiligen industriellen, technischen und künstlerischen privaten Unternehmen finanziert werden (vgl. ebd., S. 85).

Zusammenfassend boten und bieten Gandhis Auffassungen von Edukation in Indien gesellschaftsrelevante und nicht nur punktuelle Antworten auf die sozialen und

¹ Gandhi bezeichnete sich jedoch nicht als Sozialist. Im Unterschied zu letzteren suchte Gandhi eine Aufhebung des Verteilungskonfliktes nicht über den Klassenkampf, sondern über gewaltfreie Nicht-Zusammenarbeit (vgl. Lang-Wojtasik 1998, S. 113 f.).

ökonomischen Herausforderungen seiner (und durch ihre gegenwärtige Aktualität auch der der heutigen?) Zeit, da er über seinen Ansatz der holistischen Dorfentwicklung anstrebte, die zunehmende Spaltung zwischen verarmender Peripherie und wachstumsorientiertem Zentrum zu nivellieren. Im Gegensatz zum eher religiösen Konzept Vivekanandas bezog Gandhi in seine Auffassungen von Edukation die von Ungleichheiten und Gewalt zu befreiende, gesamte Gesellschaft mit ein. Gandhis Konzeption von Edukation ist sowohl in individueller und sozialer als auch in inhaltlicher Sicht ein organischer Bestandteil einer ganzheitlichen Entwicklung Indiens.

Bal Gangadhar Tilak (1856-1920, geboren in Maharashtra), Mathematiker und Geisteswissenschaftler, gilt als prominentester und gleichermaßen militantester früher Führer der indischen Nationalisten. Im Jahr 1914 gründete und leitete er die *Indian Home Rule League* und beschloss mit Mohammed Ali Jinnah (1876-1948), dem späteren Gründer und ersten politischen Führer Pakistans, 1916 den *Lucknow Pact*, welcher die Einheit von Muslimen und Hindus im Kampf um die politische Unabhängigkeit Indiens vorsah (vgl. Encyclopaedia Britannica 2002, Stichwort Tilak; Fischer-Tiné 2003, S. 338). Tilak wurde insbesondere durch seine Aufsätze in zwei Wochenzeitschriften bekannt, in denen er die britische Hegemonie in Indien sowie den an westlichen Linien orientierten, liberalen Nationalismus seiner Landsleute heftig kritisierte. Mit 28 Jahren gründete Tilak die *Deccan Education Society*, darauf abzielend, eine universale Schulpflicht, die auch das Erlernen der englischen Sprache beinhaltete, zu etablieren. Dies war für Tilak ein Mittel zum Zweck: Gleichwohl er das Erlernen der englischen Sprache als Bürde für die Schüler empfand, konnte die indische Bevölkerung nur dann ein selbstbewusstes, eigenes nationales Bewusstsein entwickeln bzw. wiederbeleben, wenn sie die Sprache der Beherrschenden erlernen würde (vgl. Chaube/Chaube 2003, S. 88). Gleichzeitig war das Lehrerbild Tilaks geprägt durch das altindische, religiöse Ideal der Entsagung bzw. des Verzichts, welches einen charakterbildenden Einfluss auf die Schüler haben sollte. In seinen Idealen von Edukation versuchte Tilak, westliche, insbesondere englische, und altindische, hauptsächlich vedische Elemente zu synthetisieren (vgl. Chaube/Chaube 2003, S. 86 f.). Die Etablierung einer nationalen Edukation war für Tilak ein zentrales Moment innerhalb der politischen Befreiung Indiens.

Gopal Krishna Gokhale (1866-1915, geboren in Maharashtra), Professor für Geschichte und Politische Ökonomie, war ein führender gemäßigter Congresspolitiker und idealistischer Sozialreformer, der 1905 die *Servants of India Society* mit dem Ziel gründete, die verschiedenen Ethnien und Religionen Indiens durch Wohltätigkeitsarbeit zu vereinen und dadurch soziale Reformen einzuleiten. Insbesondere nach der Teilung Bengalens versuchte er, die unitarisch-edukationalen Ideen der gescheiterten Anti-Teilungsbewegung weiter zu tragen.

Die von ihm gegründete Gesellschaft war die erste säkulare Organisation Indiens, die sich insbesondere den Unterprivilegierten, der dörflichen und tribalen Bevölkerung sowie den 'Unberührbaren' widmete. Die Angehörigen dieser Gesellschaft hatten sich einer fünfjährigen Ausbildung zu unterziehen sowie ein Gelöbnis abzulegen, mit äußerst geringer Entlohnung lebenslang für die Gesellschaft zu arbeiten. In der Form ihrer Arbeit beeinflusste die *Servants of India Society* nachhaltig die Ideale der indischen Sozialarbeit (vgl. Encyclopaedia Britannica 2002, Stichwort Gokhale). Eines der besonderen Anliegen Gokhales war die Alphabetisierung der benachteiligten Bevölkerungsgruppen. Er glaubte, dass „an illiterate and ignorant nation can never make an solid progress and must fall back in the race for life“ (zitiert nach Ghosh 2000, S. 138).

Im Jahr 1910 brachte Gokhale in den *Imperial Legislative Council* eine Resolution ein, in welcher er die Unterstützung der Einführung einer indienweiten, kostenlosen und verpflichtenden elementaren Edukation forderte (vgl. ebd.). Als Folge davon richteten die Briten ein *Department of Education* ein, welches sich dieser Forderung annehmen sollte, jedoch weitgehend untätig blieb. Auch in Reaktion auf die Teilung Bengalens reichte Gokhale schließlich 1911 einen privaten Gesetzesentwurf ein, der die schrittweise Einführung einer vierjährigen allgemeinen Schulpflicht darlegte. In Anlehnung an England und Schottland, wo die Regierung mittlerweile 2/3 bzw. das Gesamt der Kosten der elementaren Edukation trugen, forderte er eine staatliche Finanzierung der indischen Elementarbildung von mindestens 2/3 der Gesamtkosten (vgl. ebd., S. 139). Der Gesetzesentwurf wurde jedoch mit der Begründung fehlenden Bedarfs abgelehnt. Erst nach der politischen Unabhängigkeit sollte er wieder aufgegriffen werden. Insgesamt beförderten die Unternehmungen Gokhales jedoch trotz

ihrer mangelhaften praktischen Umsetzung im gesamten Indien¹ während der Kolonialzeit die Entwicklung des Bewusstseins unter der Bevölkerung für den Bedarf an einem indischen System von Edukation. Gokhale vertrat in seinen edukationalen Bemühungen stets einen säkularen Standpunkt.

Die Ausführungen dieses Kapitels sollen exemplarisch verdeutlichen, wie selbstbestimmt, selbstbewusst und facettenreich sich die nationale Bildungsbewegung in konstruktiver Positionierung dem 'Westen' gegenüber artikuliert. Ausgehend von der indischen Wirklichkeit und von den zeitgenössischen hegemonialen kulturellen Konstrukten wurden vielfältige Entwürfe „vom Charakter realitätsbezogener Visionen und politischer Strategien“ vorgelegt (Heidrich 1997, S. 198), welche, wenngleich verschiedenartig ausgerichtet, wiederholt die ausgeprägte Fähigkeit zur Synthese bzw. zugespitzter: zur Inkorporation westlicher und Bewahrung indischer Elemente, auf der Suche nach einer eigenen, neuen nationalen Identität, hervorheben. Insofern bestand mit dem Beginn der nationalstaatlichen Unabhängigkeit ein großer Fundus an Ideen zum 'Nation Building', der den Bereich der Edukation, auch der elementaren Edukation, mit einschloss. Wie sich dieser gesellschaftliche Bereich nach der Kolonialzeit weiterentwickelte, soll im folgenden Kapitel aufrisshaft skizziert werden.

4.4 Postkoloniale Entwicklungen im Elementarbildungsbereich vor dem Hintergrund geteilter Bildung

Den Ausgangspunkt der hier entfalteten Darstellung soll die Wardha-Konferenz, die erste Konferenz über die nationale Edukation, bilden, wenngleich diese bereits 1937, also zehn Jahre vor der politischen Unabhängigkeit Indiens, stattfand. Sie gilt als Versuch der Institutionalisierung der *Basic-Education* Gandhis (vgl. Lang-Wojtasik 1998, S. 120). Folgende Schwerpunkte der nationalen Bildungspolitik wurden hier beschlossen:

- allgemeine kostenlose, siebenjährige Schulpflicht,

¹ Immerhin wurde auf Grund Gokhales Bestrebungen durch die Minister des indischen Nationalkongresses und der Muslimischen Liga, in deren Hände die Belange der elementaren Edukation gelegt wurden, im Jahr 1912 in den nordwestlichen Provinzen die kostenlose Schulpflicht formal eingeführt. In den Vereinigten Provinzen, dem Punjab, in Assam und in den Zentralprovinzen wurden dagegen nach wie vor Gebühren erhoben (vgl. Ghosh 2000, S. 139).

- Unterrichtssprache ist die Muttersprache,
- produktive Handarbeit als ein Inhalt schulischer Edukation,
- Entlohnung der Lehrer,
- Gleichheit aller Menschen Indiens unabhängig von Klasse oder Kaste (vgl. Lang-Wojtasik 1998, S. 116).

Gandhis Konzept von Basic Edukation wurde in Folge der Wardha-Konferenz in die damaligen Provinzen Indiens eingeführt¹ und war bis 1964 offiziell in der staatlichen Bildungspolitik verankert (vgl. Ghosh 2000, S. 168; Lang-Wojtasik 1998, S. 120). Letztlich scheiterte die Umsetzung von Gandhis Ansatz an unterschiedlichen Entwicklungsparadigmen zwischen Gandhi und der indischen Regierung um Jawaharlal Nehru (1889-1964), Indiens erstem Premierminister. Letzterer befürwortete und förderte einseitig die nachholende industrialisierte, technologische und wissenschaftliche Entwicklung, die im Gegensatz zu Gandhis dezentraler Entwicklung der autonomen Dorfrepubliken stand. Doch auch Nehru strebte auf der Basis seiner vier Leitziele - Demokratie, Sozialismus, Einigkeit und Säkularisierung - eine basale und radikale Umgestaltung des Systems von Edukation an (vgl. Ghosh 2000, S. 178). Unter seiner politischen Führung wurde 1949 die Verfassung Indiens verabschiedet, in welcher eine allgemeine und kostenlose Schulpflicht verankert wurde (siehe detaillierter Kap. 4.5). Im hierfür zentralen Artikel 45 heißt es:

„Der Staat soll Vorsorge treffen, um innerhalb von zehn Jahren nach Inkrafttreten dieser Verfassung den unentgeltlichen und obligatorischen Schulbesuch für alle Kinder bis zur Vollendung des 14. Lebensjahres einzuführen“ (Die Verfassung Indiens, 1956, Hauptprinzipien der Staatspolitik, Art. 45).

Darüber hinaus wurden die absolute Gleichberechtigung der auf indischem Staatsgebiet lebenden Menschen, unabhängig ihrer Abstammung und Kaste, ihres Geschlechts oder ihres Geburtsortes sowie die damit verbundenen gleichen Zugangschancen zu staatlich unterhaltenen oder finanziell unterstützten Bildungseinrichtungen verfassungsrechtlich verankert (vgl. ebd., Grundrechte, Art. 15 und 29). Besondere „Sorgfalt“ sollte dabei

¹ Damit setzte sich Gandhis Konzept der *Basic-Education* gegenüber diversen britischen Reporten mit Empfehlungen für das System von Edukation in Indien durch (vgl. Ghosh 2000, S. 168).

schwächeren Bevölkerungsgruppen, insbesondere gelisteten Stämmen und Kasten¹, entgegengebracht werden (vgl. ebd., Hauptprinzipien der Staatspolitik, Art. 46).

Die Ausgangslage nach der 200-jährigen britischen Kolonialzeit war eine Alphabetisierungsquote von 29% (männlich) bzw. 3% (weiblich) bei einer absoluten Bevölkerungszahl von 361 Millionen. Von den sechs- bis zehnjährigen Kindern waren zum damaligen Zeitpunkt 61% der Jungen und 25% der Mädchen für den Schulbesuch eingeschrieben, bei den elf- bis vierzehnjährigen Kindern waren es 21% bzw. 5% (vgl. Ramachandran 2004, S. 32). Die Absicht, innerhalb von nur zehn Jahren eine siebenjährige elementare Edukation für alle Kinder einzuführen, war vor diesem statistischen Hintergrund ein hochgestecktes Ziel.

Der Verantwortungsbereich der Edukation wurde durch die Verfassung in die Hände des Staates (im Falle von zentral geführten Bildungseinrichtungen), vornehmlich jedoch in die Hände der einzelnen Unionsstaaten gelegt: „In India, constitutional provisions on basic education consist merely of a Directive Principle giving States the authority to enforce compulsory education, if they so choose - and many do not“ (Watkins 2000, S. 306).

Im Jahr 1950 wurde beschlossen, alle Aspekte der indischen Entwicklung, so auch den der Edukation, in 5-Jahresplänen zu formulieren². Als Auswirkung der Entwicklungsparadigmen Nehrus wurde die elementare Edukation, wie bereits in der britischen Kolonialzeit, zugunsten der mittleren und höheren Edukation vernachlässigt (vgl. Ghosh 2000, S. 181).

Auch in den folgenden vier Dekaden sollte sich die reale Situation im Bereich der elementaren Edukation nicht grundlegend ändern. Immer wieder wurden Untersuchungskommissionen eingesetzt und Resolutionen verabschiedet, welche die edukationale Situation in Indien durchaus kritisch bewerteten. Zum Beispiel schrieb J. P. Naik, Mitglied der 1964 einberufenen *Kothari-Commission*:

¹ In der Verfassung Indiens sind bestimmte, historisch benachteiligte Kasten und Stämme als *Scheduled Casts* und als *Scheduled Tribes* (SC/ST) gelistet. Insgesamt umfassen die SC/ST etwa 24% der indischen Bevölkerung. Seit 1980 sind weitere Bevölkerungsgruppen, die so genannten *Other Backward Classes* (OBCs) in das indische Gleichberechtigungsprogramm einbezogen worden. Die OBCs, welche aus der unteren Mittelschicht stammen, umfassen ebenfalls ca. 25% der indischen Bevölkerung. Im Sinne einer angestrebten Gleichberechtigung sind für diese Bevölkerungsgruppen u.a. Parlamentssitze, andere öffentliche Ämter und staatlichen Bildungseinrichtungen reserviert. Die Quote der reservierten Arbeitsplätze auf Bundesebene liegt bei fast 50%, in einigen Bundesstaaten ist sie höher (vgl. Tharoor 2000, S. 154 f.).

² Im ersten Jahr des ersten 5-Jahresplanes wurden 153 *crores* Rupien, 7,8% der gesamten nationalen Staatsausgaben, in die Edukation investiert, wobei jedoch der Großteil dessen in die höhere Bildung floss (vgl. Ghosh 2002, S. 181).

„The stresses and strains of the [education] system have continued to grow so that the educational scene in the country in 1978 is not certainly better and is probably a little more complicated and difficult than in 1966” (zitiert nach Ghosh 2000, S. 189).

Gefordert wurde stets, die ungleichen Zugangsbedingungen im Bereich der elementaren Edukation zu nivellieren. In der 1986 von der Zentralregierung verfassten und 1992 aktualisierten *National Policy on Education* (NPE) wurden im Zuge der praktischen Uneingelöstheit die Forderungen verschiedener Expertengruppen lediglich reformuliert, ohne dabei neue Ideen zu entwickeln. Der eigentliche Grund, die NPE zu formulieren, war jedoch eher politischer Natur als von der Absicht getragen, die ungleiche Situation des elementaren Bildungswesens wirklich zu verändern (vgl. Ghosh 2000, S. 189), schließlich ging es darum, die Gunst der breiten und zumeist auf dem Lande lebenden Wählerschaft zu sichern sowie formal auf die Weltbildungskonferenz in Jomtien zu reagieren (vgl. Watkins 2000, S. 307; Kap. 3). Tatsächlich wurde jedoch eine mittelstandsorientierte Bildungspolitik realisiert (vgl. Datta 2000, S. 5). Vor diesem Hintergrund verwundert es nicht, dass die Maßnahmen im Bereich der Universalisierung der elementaren Edukation kaum eine qualitative Verbesserung mit sich brachten, wie das von der Regierung 1990 angestellte *Ramamurti-Committee* in ihrer Revision der *New Policy on Education* feststellt:

„Despite efforts of social and economic development since attainment of independence, a majority of our people continue to remain deprived of education. It is also a matter of grave concern that our people comprise 50 percent of the worlds illiterate, and large sections of children have to go without acceptable level of primary education. Government accords the highest priority to education both as a human right and as the means for bringing about a transformation towards a more humane and enlightened society. There is a need to make education an effective instrument for securing a status of equality for women, and persons belonging to the backward classes and minorities. Moreover, it is essential to give a work and employment orientation to education and to exclude from it the elitist aberrations which have become the glaring characteristic of the educational scene” (zitiert nach Ghosh 2000, S. 197 f.).

Eine Antwort auf die nach wie vor desaströse Situation im Bereich der elementaren Edukation lieferte das *Ramamurti-Committee* mit einen Aktionsplan, *Education Villages*, der die Revitalisierung und Stärkung der durch die britische Kolonialpolitik geschwächten dörflichen Strukturen vorsah und welche an Gandhis Idee der autonomen

Dorfrepubliken erinnert¹. Die von der Kommission dargelegten Schlüsselbegriffe im Hinblick auf Edukation sind die der Dezentralisierung (decentralisation), der Universalisierung (universalisation) und der Berufsorientierung (vocationalisation). Der Hintergrund dieser Vorschläge basiert auf der Einsicht, edukationale Programme nicht im luftleeren Raum verwirklichen zu können, sondern sie in den realen Lebenskontext der Adressaten zu integrieren, sollen sie die zunehmende Entfremdung zwischen den Massen der Bevölkerung und den Bildungseliten nicht weiter verschärfen. Aber auch die Empfehlungen des *Ramamurti-Committees* wurden letztlich nicht konsequent in die Praxis umgesetzt².

Seit Begründung der NPE wurden in den einzelnen Bundesstaaten vielzählige Teilprogramme ins Leben gerufen³. Zudem wurden die *Districts Institutes of Education and Training* (DIET) errichtet, um möglichst dezentral, in diesem Falle auf Distrikt-ebene, den drängendsten Fragen der elementaren und beruflichen Edukation zu begegnen. Ferner wurde ein nationales Kern-Curriculum (*National Curriculum Framework for School Education*, NFE) formuliert und für Mädchen wurde eine formal gebührenfreie Edukation bis zur höheren Sekundarstufe (10+2+3) eingeführt (vgl. Ghosh 2000, S. 196). Das Curriculum benennt u.a. qualitative Aspekte der angestrebten funktionalen Alphabetisierung und orientiert sich inhaltlich an den Kernaussagen der Verfassung Indiens. Ein besonderer Schwerpunkt liegt auf der nationalen Integration. Mit den inhaltlichen Schwerpunkten des Curriculums⁴ erhält das übergeordnete Ziel der universalen Alphabetisierung durchaus eine allgemeine, politisch-emanzipatorische

¹ Mit Recht wird Indien mit einem etwa 70%igen, auf dem Lande lebenden Bevölkerungsanteil, als ein Land der Dörfer bezeichnet. Innerhalb der Kolonialzeit änderten sich die dörflich-autonomen Strukturen, u.a. durch ein neues Steuersystem, drastisch. Während die Dörfer vor der Kolonialzeit auch als quasi eigenständige Zentren zu sehen waren, bekamen sie zunehmend einen, aus ökonomischer und sozialer Sicht, peripheren Status. Diese Tendenz wurde im Laufe der ökonomischen Entwicklung Indiens zunehmend verschärft: „Since the fifty years of our independence have not been able to restore these villages today are increasingly losing their own identities in the wake of the vast technological revolutions affecting our daily lives and recent globalisation of Indian economy, one wonders how the villages in India could act as the spring board for meaningful edukational reforms in the country” (Ghosh 2000, S. 203).

² Die Gründe dafür werden am Ende dieses Kapitels dargelegt.

³ Eines der ersten Programme war *Operation Blackboard* (1987) mit dem Ziel, über eine halbe Millionen Grundschulen finanziell zu unterstützen und mit Unterrichtsmaterialien auszustatten. In vielen Unionsstaaten waren die Erfolge jedoch wegen mangelnder politischer Verantwortung zu vernachlässigen. Heute ist das Programm in das *District Primary Education Programme* (DPEP) integriert (vgl. Watkins 2000, S. 307).

⁴ Als zentrale Themenbereiche werden *Communal Harmony, Equality of All People, Humanistic Approach to Caste, Equal Rights to All, Democracy, Unity in Diversity, Our Heritage, Freedom Struggle in India* sowie *Life Sketches of Freedom Fighters* genannt (NFE-Curriculum India unter URL: <http://www.accu.or.jp/litdbase/curic/ind/index.htm>).

Konnotation. Da die Edukation jedoch im Verantwortungsbereich der einzelnen Unionsstaaten liegt, kommt dem NFE-Curriculum de facto nur ein unverbindlicher Empfehlungscharakter zu.

Von der zentralen Congress-Regierung und von neun, später zwölf, Unionsstaaten¹ wurde daher 1994 das *District Primary Education Programme* (DPEP) initiiert, welches 1991 als ein Teilprogramm der Weltbank begann und das Ziel einer Universalisierung der elementaren Edukation verfolgte. Obwohl es bislang als das erfolgreichste Edukation-Programm der indischen Regierung gilt, befindet es sich im ungelösten Spannungsverhältnis zwischen verantwortungslosen Strukturen auf staatlicher Ebene und den realen edukationalen Bedürfnissen der armen Bevölkerungsschichten (vgl. Watkins 2000, S. 307 f.).

Die Auswirkungen dieses Programms sollen hier beispielhaft² auf der Basis einer Evaluationsstudie von Vimala Ramachandran und Kolleginnen (2004) dargestellt werden. Mittels eines sozial sensiblen und lehrer- und schülerfreundlichen Curriculums sollten der Schulzugang (access), die Einschreibung der Schüler (enrolment), deren Verweilen (retention) und deren erfolgreiches Abschließen (achievement) an den jeweiligen Schulen durch das DPEP erhöht sowie die Qualität der Edukation auf Distrikt-Ebene angehoben werden. Insbesondere sollte dieses Programm an sozial benachteiligte Kinder³ adressiert werden (vgl. Ramachandran 2004, S. 143). In ihrer Evaluation dieses Programms kommen die Autorinnen zu dem Ergebnis, dass trotz einiger Verbesserungen im primären Sektor der Edukation weiterhin gravierende qualitative und quantitative Unterschiede zwischen den einzelnen Unionsstaaten, den jeweiligen Wohnsitzen, den Geschlechtern und den sozialen Schichten bestehen (vgl. ebd., S. 22) und dass eine UEE in gesamt Indien praktisch nicht realisiert worden ist:

„Nevertheless, [...], it does appear that while the demand for education has been enhanced significantly, there is a clear segregation by class, caste and gender regarding the type of school accessed. Equally, there still remains a group of children that is not attending school, even if enrolled. Finally, despite the setting up of Village Education Committees (VECs), the

¹ Das Programm wurde zunächst in ausgewählten Distrikten in den Unionsstaaten Assam, Haryana, Madhya Pradesh, Karnataka, Maharashtra, Tamil Nadu, Kerala, Andhra Pradesh und West Bengalen eingeführt, verbunden mit der Absicht, es auf alle Distrikte des jeweiligen Unionsstaates auszuweiten.

² Die realen Auswirkungen anderer staatlich durchgeführter Programme auf dem Gebiet der elementaren Edukation wurden häufig nicht aussagekräftig und von unabhängigen Gutachtern, sondern von den Lehrern selbst evaluiert. Gleichzeitig wurden durch eine einseitige Überbetonung quantitativer Aspekte, vor allem der Einschreibquoten der Kinder, qualitative, regionale und soziale Aspekte übergangen (vgl. Ramachandran 2004, S. 37 ff.).

³ Dazu gehören Kinder von Angehörigen der *Scheduled Casts* und der *Scheduled Tribes*.

'real' participation of the community is depressingly low. It seems evident that the object of ensuring meaningful and quality universalisation of primary education is still, tantalizingly, some distance away" (Ramachandran 2004, S. 31)¹.

Ramachandran und Kolleginnen identifizieren Gruppen von Kindern, die durch das DPEP nicht adressiert werden und keinerlei Erwähnung finden. Insbesondere sind das Kinder aus städtischen Slums und städtischen Peripheriegebieten. Es liegt nahe, dass das Ziel einer universalen elementaren Edukation ohne Einbeziehung dieser Kinder nicht erreicht werden kann (vgl. Ramachandran 2004, S. 71). Einen weiteren deutlichen Schwachpunkt des Programms sehen die Autorinnen der Evaluationsstudie in dem Versäumnis der Regierung, aktive Schritte zu unternehmen, die Vorurteile und Diskriminierungen in den Klassenräumen abzubauen sowie die Lehrer entsprechend der sozialen Realität auszubilden (vgl. Ramachandran 2004, S. 84 f.). Auch die Berufung von *Village Education Committees* in nahezu allen DPEP-Distrikten pervertiere häufig zu einem Instrument der Stabilisierung dörflicher Machtstrukturen, als dass sie, wie angedacht, Ungleichheit abbauen (vgl. ebd., S. 97, S. 182). Soll das DPEP im Hinblick auf den Abbau sozialer Benachteiligungen erfolgreich sein, so das Fazit der Studie, braucht es eine wesentlich wirksamere und breitere politische Unterstützung als bisher (vgl. ebd. S. 186).

Wie die elementare Education politisch vernachlässigt wurde, expandierte, wie bereits erwähnt, die höhere Bildung; während die elementare Edukation staatlich in rückläufiger Tendenz gefördert wurde, wurde in die höhere Bildung ein stetig wachsender

¹ Hier sind jedoch regionale Unterschiede zu betonen: Sowohl in Himachal Pradesh als auch in Kerala ist die UEE nahezu verwirklicht. Dem Education Performance Index folgend wäre Kerala in der Nähe der Spitze, an zwölfter Stelle mit Süd Korea, wohingegen Bihar Platz 100 einnehmen würde, welches dem viertletzten Platz entspricht (vgl. Watkins 2000, S. 166). Das ist auf eine vorausschauende, gender-sensible und entschlossene Bildungsplanung, auf tatsächliche Kostenlosigkeit des Schulbesuchs und auf vergleichsweise hohe staatliche Ausgaben im primären Bildungssektor zurückzuführen (vgl. Watkins 2000, S. 308). Die Auswirkungen auf diverse soziale Indikatoren sind bemerkenswert: Frauen in Kerala leben im Durchschnitt 24 Jahre länger als Frauen in Bihar. In Bihar und Uttar Pradesh sind $\frac{1}{4}$ der Frauen alphabetisiert, in Kerala sind es je nach Quelle zwischen 86% und 88%. Kinder in Uttar Pradesh sterben sieben Mal häufiger vor ihrem ersten Geburtstag als Kinder in Kerala. Das Pro-Kopf-Einkommen liegt jedoch in Kerala nicht wesentlich über dem nationalen Durchschnitt, in Andhra Pradesh und im Punjab ist es deutlich höher (vgl. Watkins 2000, S. 35 f.). Neben diesem erheblichen prozentualen Unterschied ist eine demografische und indische Besonderheit Keralas auffallend: Dieses ist der einzige Bundesstaat Indiens, in dem der weibliche Bevölkerungsanteil höher ist als der männliche (vgl. Dubey 2001, S. 4 f.). Demgegenüber wird die Anzahl der Frauen gegenüber dem der Männer in anderen Landesteilen kontinuierlich geringer, so sind es in Jammu und Kashmir 894/1000, in Delhi 813/1000 und in Uttar Pradesh 895/1000 (vgl. Böhler 2003, S. 61). Damit entspricht Kerala als einziger Bundesstaat Indiens der global betrachtet 'normalen' Bevölkerungspyramide, bei welcher der Frauenanteil gegenüber dem der Männer überwiegt. Diese Tatsache muss in direkter Verbindung mit der Bildungspolitik interpretiert werden.

Anteil der Ausgaben für Edukation investiert (vgl. Ghosh 2000, S. 203). Unter anderem durch die in der Tradition Nehrus stehende liberale Wirtschaftspolitik, durch rasante Entwicklungen Indiens auf dem Gebiet der Softwareentwicklung und des Dienstleistungssektors und eine dadurch schnell wachsende, finanzkräftige städtische Mittelschicht (vgl. Blume/Heuser 2006, S. 23 f.) manifestiert und verschärft sich jedoch nicht nur der Konflikt bzw. die abgestufte Ungleichheit zwischen, sondern auch innerhalb der verschiedenen Bildungssektoren. Dies sollen folgende ausgewählte Aussagen kontrastiv verdeutlichen.

Elementare Edukation

Insgesamt hat die Nachfrage nach elementarer Edukation in den letzten 15 Jahren deutlich zugenommen. Der Anteil der nie an einer Primarschule eingeschriebenen Kinder ist deutlich zurückgegangen und gleichzeitig stehen wesentlich mehr Schulen als noch vor einigen Jahren zur Verfügung (vgl. Ramachandran 2004, S. 70). Nach wie vor bestehen jedoch gravierende Ungleichheiten in Fragen des Schulzugangs, der Schulverweildauer und der Schulübergänge. Diese sind sowohl individuell als auch gesellschaftlich determiniert.

In vielen Familien Indiens herrschen nach wie vor deutliche geschlechtsspezifische Vorurteile, aus welchen eine Präferenz für Söhne, unter anderem in Bildungsfragen, resultiert (vgl. Borooah/Iyer 2005, S. 1373). Unabhängig vom Geschlecht der eigenen Kinder wählen ökonomisch arme und kinderreiche Familien (nachvollziehbarer Weise) in Bildungsfragen eher die Quantität als die Qualität, wohingegen Familien, die es sich leisten können, umgekehrte Prioritäten setzen (vgl. ebd., S. 1374). Diese Tatsache stützt die Vermutung, dass „ungleiche soziale und finanzielle Voraussetzungen von Lernenden zu ungleichen Zugängen zu Bildungsinstitutionen“ führen. Damit reproduzieren bzw. verstärken sie die bestehenden „Ungleichheiten in der Sozialstruktur“ (Datta 2000, S. 1, vgl. Ramachandran 2004, S. 28). Durch einen breiten Trend, die Kinder auf Grund von schlechter Qualität, Disfunktionalität, Lehrerabwesenheit, Korruption und mangelhafter Ausstattung an staatlichen Schulen an private Schulen zu geben, werden erstere zunehmend zu den „Lieferanten für die Armen“¹ (Ramachandran 2004, S. 28, S. 83), was den internen Qualitätsdruck deutlich herabsetzt (vgl. Imhasly

¹ In ausgewählten Distrikten im Unionsstaat Harayana sind mehr als 90% der Kinder an staatlichen Schulen Angehörige der SC-Community, über 90% der Kinder, die Privatschulen besuchen, gehören OBCs und höheren Kasten an (vgl. Ramachandran/Saijje 2004, S. 175 f.).

2006, S. 45). Der Prozess der Universalisierung bzw. Demokratisierung der elementaren Edukation in Indien ist somit begleitet von den Paradoxa wachsender Ausgrenzung nach Klasse, Kaste, religionsspezifischer *Community* und Geschlecht sowie der Herausbildung neuer Zugangshierarchien (Ramachandran 2004, S. 27, S. 75). Gleichzeitig besteht ein quantitatives Defizit im staatlichen Upper-Primary-Bereich, was gegenwärtig ebenfalls zu einer Verfestigung sozialer Ungleichheiten führt (vgl. Ramachandran 2004, S. 85). Gravierende Unterschiede sind auch hinsichtlich der Ausstattungen der Schulen mit Unterrichtsmaterialien zu verzeichnen. Die Lehrenden sind nach wie vor schlecht bezahlt und insbesondere an Primarschulen schlecht ausgebildet, demotiviert und unambitioniert. In Abhängigkeit der sozialen Schicht sind die Quoten der Schulfernbleiber und -abbrecher überdurchschnittlich hoch. Die Ursachen dafür sind facettenreich und sowohl ökonomisch als auch sozial begründet. Für die hierarchisch gesehen untersten Bevölkerungsschichten ist ein wesentlicher Grund die nach wie vor stattfindende physische und psychische Diskriminierung von Seiten der Lehrer und Schüler (vgl. Borooah/Iyer 2005, S. 1392; Ramachandran 2004, S. 88).

An vielen Schulen werden alltagsferne bzw. abstrakte Unterrichtsinhalte vermittelt. Von einer lokalen Verankerung der Edukation kann also durch die nach wie vor zumeist zentral organisierte Bildungspolitik keine Rede sein. Der Unterricht ist stark leistungs- und examensorientiert. Diese Tatsache führt zu einer zusätzlichen Entfremdung der Bildungsinhalte (vgl. Lang-Wojtasik 1998, S. 121 f.) und fördert ausschließlich die extrinsische Motivation.

Tertiäre Edukation

Der Standard an den meisten staatlichen Universitäten ist hoch. An ihnen wird unter strengsten Auswahlverfahren und unter enormem Leistungsdruck vor allem in den neuen Technologien Weltelite 'produziert'. Als die schwersten Aufnahmeprüfungen des Landes gelten die an den sechs *Indian Institutes of Technology* (IITs) durchgeführten Aufnahmeverfahren. Auf die etwa 3000 Studienplätze bewerben sich etwa 120 000 Schüler pro Jahr (vgl. www.theinder.net, S. 2). Wer keinen Studienplatz in den begehrten Fächern des IIT oder des Engineering bekommt, ist gezwungen, eigentlich ungewollte und gesellschaftlich weniger anerkannte Alternativen ins Auge zu fassen. Der mit dem hohen Leistungsdruck verbundene, immense Konkurrenzkampf betrifft

jedoch nicht nur die Bewerber selbst, sondern auch ihre Familien. Neben der finanzkräftigen Elite sind es vor allem die Angehörigen des immerhin etwa 40 Millionen Menschen umfassenden Mittelstandes, welche viel Geld in die höhere Edukation ihrer Kinder investieren, wobei sie sich häufig verschulden (vgl. ebd., S. 1). Der enorme Andrang auf die höhere Edukation erzeugt soziale Konfliktfelder, die sich indirekt auch auf die elementare Edukation auswirken: Die hohe Arbeitslosigkeit unter den Akademikern verschärfte in den letzten Jahren den Kommunalismus¹, das Kastendenken, die gesellschaftliche Desintegration und die Korruption (vgl. Ghosh 2000, S. 190 f.).

Zusammenfassend ist zu bemerken, dass bis in die Gegenwart hinein der grundlegende Katalog der Beschlüsse von Wardha nicht umgesetzt worden ist, wie Gregor Lang-Wojtasik (1998) betont. Die allgemeine und kostenlose Schulpflicht ist zwar verfassungsmäßig verankert, wird praktisch jedoch nicht realisiert². Die Formen der Bildungsexklusion sind facettenreicher geworden und verweisen damit eher auf den Terminus der *abgestuften Ungleichheit* als auf den der *zweigeteilten Bildung* - sie verlaufen zwischen verschiedenen indischen Bundesländern, zwischen Stadt und Land, innerhalb der Städte, zwischen Jungen und Mädchen und zwischen den Kindern verschiedener sozialer und religiöser Gruppen bzw. Religionsgemeinschaften (vgl. Borooah/Iyer 2005, S. 1370).

Die Frage nach der Qualität und der Quantität von Edukation verweist dementsprechend auf drei wesentliche Lücken: die Armutslücke (poverty gap), die geschlechtsspezifische Lücke (gender gap) und die Kasten- und Stammeslücke (cast and tribal gap) (vgl. Basu 2002, S. 350 ff.). Diese Ungleichheit stellt gleichermaßen die Ursache und die Folge unterschiedlicher Möglichkeiten im Schulbesuch dar und steht letztlich mit den teils

¹ Dem Terminus Kommunalismus kommt in diesem Zusammenhang eine spezifisch indische Bedeutung zu. Er ist eher ein kollektives Phänomen, da er politische, wirtschaftliche und religiöse Aspekte verschiedener indischer Volksgruppen umfasst und somit entsprechende Gruppenzugehörigkeiten klar umreißt. In dieser Konnotation bedingt der Kommunalismus ein an den Interessen der eigenen Volksgruppe orientiertes und gruppenegoistisches Verhalten (vgl. Kakar 1997, S. 13).

² Diese These wird durch verschiedene Faktoren bestimmt. *Zum einen* ist zwar die Einschulungsrate in den vergangenen Jahren gestiegen, gleichzeitig jedoch auch die Zahl der 'stay outs' (Fernbleiber) und der 'drop outs' (Schulabgänger ohne Schulabschluss), insbesondere ab Klasse vier bzw. fünf (vgl. Datta 2000, S. 3, Ramachandran 2004, S. 71, S. 185). Der indische Premierminister bekannte Anfang 2005, dass von 100 Kindern nur 47 die achte Klasse beenden (vgl. Ramachandran 2005, S. 2141). *Zum anderen* ist die Kostenlosigkeit des Schulbesuchs an staatlichen Schulen ein Mythos, denn die Eltern müssen Schulmaterialien und -uniformen und häufig auch den Schulunterricht ergänzenden Privatunterricht bezahlen (vgl. Datta 2000, S. 3 f.). Darüber hinaus fallen für die Familien neben diesen direkten Kosten auch indirekte Kosten an, in dem der Verdienst des nicht arbeitenden, weil zur Schule gehenden Kindes wegfällt (vgl. Borooah/Iyer 2005, S. 1372).

extremen Klassen-, Kasten- und Gemeinschaftsunterschieden in wechselwirksamem Verhältnis¹.

Vor dem Hintergrund der Ausführungen in diesem Kapitel erscheint die praktische Umsetzung der Ideen von Gandhis *Basic Education* und der verfassungsmäßig formulierten, allgemeinen achtjährigen Schulpflicht halbherzig, oberflächlich und letztlich politisch nicht gewollt. Unabhängig davon, ob die Congress-Partei, das United Front Government oder die Bharatiya Janata Party das Land regierte, es wurden stets, auch in edukationalen Fragen, die eigenen Interessen vor die der breiten Bevölkerung gestellt (vgl. Ghosh 2000, S. 212). Die historisch gewachsene abgestufte Ungleichheit, so kann vermutet werden, welche das gesamte System von Edukation in Indien bestimmt und im Bereich der elementaren Edukation ihren weichenstellenden Beginn nimmt, sollte von den politischen Entscheidungsträgern zu keinem Zeitpunkt der postkolonialen Ära ernsthaft nivelliert werden. Im Gegenteil dazu wurde die von den Briten bereits vorgefundene und modifizierte edukationale Exklusivität und Selektionsstruktur von *den* indischen Bevölkerungsgruppen konserviert und weitergetragen, welche bereits in der Kolonialzeit davon profitierten (vgl. u.a. Borooah/Iyer 2005, S. 1380 f.; Datta 2004 a, S. 28; Ghosh 2000, S. 182; Imhasly 2006, S. 193; Tharoor 2000, S. 277²).

Die Notwendigkeit der Förderung der höheren Edukation soll hier nicht in Frage gestellt werden. Eine einseitige Schwerpunktsetzung, wie sie in Indien der Fall ist, führt jedoch

¹ Der Anteil an Hindu-Kindern mit alphabetisierten Eltern ist, dem Zensus von 2001 zufolge, signifikant höher als der Anteil der Muslim- bzw. Dalit-Kinder (vgl. Borooah/Iyer 2005, S. 1376). Für das Jahr 2000 gibt dieser Zensus folgende religionsspezifische Einschreibequoten von 6-14-jährigen Jungen/Mädchen an: Hindus 84%/68%; Muslime 68%/57%; Dalits 70%/55% (vgl. ebd., S. 1371). In einem von Sudhir Kakar durchgeführten Interview benennt ein muslimischer Mann aus Hyderabad ökonomische Gründe und die Diskriminierung der Muslime als Ursache für die Schulabwesenheit seiner Kinder: „Es ist schwierig für Muslime, sich selbständig zu machen. Die meisten Unternehmen sind in Hinduhand. Wenn wir einen Kredit wollen, geben sie uns keinen, nur wer Hindu ist, bekommt einen. Wenn ich von ihnen Waren kaufe, muss ich zehn Rupien zahlen, wo ein Hindu nur acht bezahlt. Weil wir arm sind, können wir unsere Kinder nicht in die Schule schicken. Wenn nur ein Mann in der Familie ist, der fünfundzwanzig bis dreißig Rupien am Tag verdient und acht Münder zu stopfen hat, wo soll da das Geld herkommen für die Schule mit ihren Extrakosten?“ (Kakar 1997, S. 200). Die Gründe für diese Diskriminierung sind facettenreich und haben u.a. historische, religiöse, psychologische und soziologische Wurzeln. Als weiterführende Literatur zu diesem Thema sei *Die Gewalt der Frommen* (1996) von Kakar empfohlen.

² Shashi Tharoor merkt dazu an: „Einige Kritiker haben darauf hingewiesen, dass die eigentlichen Gründe viel schlimmer [als der Mangel an Ressourcen] sind: Bei den Entscheidungsträgern des Landes gebe es, wenn nicht gar eine tatsächliche Verschwörung, so doch eine Reihe von Einstellungen, die sich aktiv dagegen wehren, die Vorteile der Bildung für die unwissenden Massen zu mehren. Zuviel Bildung, behaupten diese Kritiker, würde die Gesellschaftsordnung aushöhlen, die Vorstellungen von Bürojobs in die Köpfe der Bauern einpflanzen und die hierarchisch gegliederte indische Gesellschaft zerstören, die die Elite in Wirklichkeit aufrechterhalten will“ (Tharoor 2000, S. 277).

zu unterschiedlichen Entwicklungsgeschwindigkeiten der einzelnen Bildungssektoren, welche sich wiederum in unterschiedlicher Qualität auf die gesamte Gesellschaft auswirken. Aktuelle theoretische und empirische Studien zur Situation der (elementaren) Edukation in Indien legen nahe, dass von den Errungenschaften der Expansion der höheren Bildung nur ein verhältnismäßig kleiner Teil der Gesamtbevölkerung profitiert¹ (vgl. Ghosh 2000; Pratchi 2002; Probe 1999; Ramachandran 2004). In dem Maße, in welchem die *trickle-down-theory* sich zu Kolonialzeiten nicht realisierte, greift sie auch heute nicht. Dadurch verschärft sich die Situation der abgestuften Ungleichheit auf dem Sektor der Edukation zu teils tragischem Ausmaß.

Ursächlich und übergreifend können verschiedene, jedoch im gleichen Nährboden wurzelnde, gegenläufige Tendenzen identifiziert werden, welche die edukationale Situation maßgeblich bestimmen:

- a) unterschiedliche regionale Entwicklungsgeschwindigkeiten (zwischen Stadt und Land, zwischen den Städten, zwischen den Dörfern, zwischen den einzelnen Unionsstaaten),
- b) unterschiedliche Entwicklungsparadigmen, welche zur Setzung unterschiedlicher Entwicklungsprioritäten führen (schnelle, am globalen Markt orientierte und auf Schlüsseltechnologien ausgerichtete wirtschaftliche Entwicklung bzw. 'entschleunigte' Entwicklung im Sinne sozialer, ökologischer und ökonomischer Nachhaltigkeit,
- c) verschiedenartig ausgerichtete Interessen zwischen elitären und marginalisierten Bevölkerungsgruppen unter dem Einfluss von *Vidya* (Edukation), *Veda* (Religion) und *Varna* (Kaste) und
- d) unterschiedliche Entwicklungsparadigmen im Bildungsbereich (z.B. über starke Förderung der städtischen höheren Bildung, Annahme der *trickle-down-theory* bzw. Entwicklung von „unten nach oben“ über dezentrale Stärkung und Ausbau der ländlichen Strukturen, auch ihrer Bildungsinstitutionen, im Sinne von Gandhis autonomen Dorfrepubliken).

Folgend soll der Frage nachgegangen werden, welche zentralen Bildungsauffassungen den aktuellen Entwicklungen im Elementarbereich in Indien zu Grunde liegen und

¹ Zwar fließen erhebliche Finanzen der zahlreichen im Ausland lebenden und arbeitenden Inder in deren Mutterland zurück, jedoch profitiert auch davon vor allem die indischen Elite (vgl. www.theindian.net, S. 2 f.).

inwiefern die hier beschriebenen Spannungsverhältnisse in diesen Auffassungen eine Rezeption finden.

4.5 Aktuelle nationale Auffassungen von Edukation im Elementarbereich

Fokussieren wir, bevor wir unseren Blick auf die Gegenwart richten, nochmals die präkoloniale und die koloniale Zeit Indiens.

In der brahmanisch bzw. muslimisch bestimmten, präkolonialen Zeit gab es keine an elementare Edukation gebundenen, breitenwirksamen Bildungsziele. Elementare Edukation war in einen übergeordneten edukationalen Kontext gebettet, der im Hinblick auf die Kastenstratifikation in die Ausübung der mit ihr verbundenen, diversen sozialen Rollen einführte. Während der Kolonialzeit entwickelte sich die elementare Edukation zu einer eigenständigen formalen Größe, welche im Zuge der Exklusivität des britisch-imperialen Bildungswesens und der daraus resultierenden sozialen Ungleichheit von der indischen Befreiungsbewegung und von den am Machterhalt interessierten Briten immer klarer definiert wurde. Bezüglich der indischen Befreiungsbewegung sei hier an die Wardha-Konferenz erinnert (vgl. Kap. 4.4), von deren Beschlüssen ausgehend eine egalitäre, kostenlose, verpflichtende und nationale elementare Edukation in Indien realisiert werden sollte. Damit wurzelten die Beschlüsse der Wardha-Konferenz und andere befreiungspädagogische Ansätze (vgl. Kap. 4.3) in einer *horizontal-egalitären*¹, *qualitativ ausgerichteten Bildungsauffassung*. Ökonomische Aspekte spielen hier durchaus eine Rolle, sind jedoch nicht alleinig bestimmend. Diese Auffassung entsteht aus dem Selbstverständnis einer Demokratie heraus und kann als direkte oder indirekte, kritische Positionierung zu der intern-hinduistischen und zur extern-britischen Hierarchisierung innerhalb der Edukation in Indien verstanden werden.

¹ Die horizontal-egalitäre Bildungsauffassung ist das Gegenteil zur vertikal-elitären Bildungsauffassung. Diese beiden Termini orientieren sich am Zentrum-Peripherie-Modell von Johan Galtung, welches er in Bezug auf die machtpolitischen Interaktionen zwischen Industrie- und Entwicklungsländern entwarf. Die Machtausübung erfolgt vertikal, also jeweils vom Zentrum zur Peripherie. Sie stellt die Quelle für strukturelle Gewalt bzw. soziale Ungerechtigkeit dar (vgl. Datta 1994, S. 86 ff.) und kann auf das Bildungssystem angewendet werden. In dem Sinne definiert das Machtzentrum, also die Bildungselite (die mit der ökonomischen Elite identisch ist) die reale Bildungspolitik sowie die Inhalte von Bildung und entscheidet damit über edukationale, soziale und ökonomische In- bzw. Exklusion. Kritische Gegenentwürfe streben eine die Unterschiede zwischen Zentrum und die Peripherie nivellierende, alle Bevölkerungsschichten gleich berechtigende Interaktion mit dem Ergebnis der sozialen, edukationalen und ökonomischen Teilhabe an.

Die Briten formulierten ihre Ziele im Hinblick auf elementare Edukation aus dem Blickwinkel ihres utilitaristischen Nützlichkeitsgedankens. Das von ihnen zu Sicherung ihres Wahlsieges im Jahr 1927 berufene *Hartog-Committee* befand den Progress der Edukation in allen Gesellschaftsschichten als positiv, resümierte aber im Widerspruch dazu eine ausgesprochen schwache elementare Edukation im Hinblick auf die mehr als 80%ige Abbrecherquote innerhalb der ersten vier Schuljahre. Primäre Edukation wurde als ineffektiv bezeichnet, wenn sie nach vier Jahren nicht wenigstens eine grundlegende Alphabetisierung hervorbrachte (vgl. Ghosh 2000, S. 154). Im Zentrum der Bemühungen auf dem Sektor der elementaren Edukation stand demnach die Alphabetisierung. Das eigentliche administrative Ziel der Edukation während der Kolonialzeit war jedoch die Herausbildung einer vom eigenen Volk entfremdeten und gehorsamen Elite zur Stabilisierung der eigenen Macht (vgl. Datta 2000, S. 2). Dieser Haltung kann somit eine *vertikal-elitäre, quantitativ ausgerichtete Bildungsauffassung* zu Grunde gelegt werden, bei der das Bildungsanliegen einseitig utilitarisiert wird. Diese Bildungsauffassung stabilisierte und konservierte die intern-hinduistische und die extern-britische gesellschaftliche Hierarchisierung.

Bis in die Gegenwart hinein prägen beide Bildungsauffassungen, also die horizontal-egalitäre als auch die vertikal-elitäre, die Diskussion über Bildungsfragen in Indien. Diese Aussage soll im Folgenden belegt werden.

Die staatliche Bildungspolitik und die Bildungsrealität an staatlichen bzw. an staatlich geförderten Schulen indiziert ein historisch determiniertes, ungleiches Kräfteverhältnis zugunsten der vertikal-elitären, quantitativen Bildungsauffassung.

1) Die Definition der staatlicherseits angestrebten Bildungsziele ist minimalistisch sowie quantitativ und entspricht nicht den Zielen der Welterklärung *Education for All*:

Der indischen Verfassung verfolgt, wie wir gesehen haben, eine per se egalitäre Bildungsauffassung. Anhand der Ausführungen im Kapitel 4.4 wurde jedoch sichtbar, dass sie sich nicht auf eine reale gesellschaftliche Gleichberechtigung im Sinne des Verständnisses von Edukation innerhalb dieser Arbeit, sondern, wenn überhaupt, auf ein quantitatives Minimum an von edukationalen Einrichtungen zu vermittelnden Fähigkeiten bezieht. Gestützt wird diese Argumentation durch die national formulierten 'Minimum Levels of Learning' (vgl. Dubey 2001, S. 68) und die diesen entsprechende,

‘weiche’ Interpretation des Artikels 21 der indischen Verfassung¹ durch das Oberste Gericht Indiens:

„We think that the right to life includes the right to live with basic human dignity and all that goes along with it; namely the bare necessities of life such as adequate nutrition, clothing and shelter over the head and facilities for reading, writing and expressing oneself in diverse forms“ (Chandrasekaran 2003, S. 73).

Auch die Definition des Terminus ‘alphabetisiert’ im *Indian Census* bzw. der *National Sample Survey Organisation* (NSSO) deutet auf eine minimalistische Auffassung von Bildung hin: „[...] a person is considered as literate if he or she can read and write a simple passage with understanding in any language“ (Reddy 2003, S. 268).

Das nationale Ziel *Education for All* wird über Einschreibquoten der Lernenden, nicht über die Outputs bzw. die Ergebnisse des Lernprozesses definiert (vgl. Ramachandran 2004, S. 46, S. 50). Die abgestufte Ungleichheit im Bildungszugang und in der angebotenen Qualität der Bildung wird, im Gegensatz zur Welterklärung *Education for All*, nicht ausreichend in Kontext von sozialen Benachteiligungen, vielmehr über das Bildungsziel Alphabetisierung definiert (vgl. ebd. S. 37, S. 28, S. 70, S. 81 ff.).

2) Die Monetarisierung von Edukation erfolgt zu Ungunsten benachteiligter Bevölkerungsgruppen:

Das Recht auf eine freie und verpflichtende elementare Edukation wird durch den Bezug auf deren Kosten und durch deren etwaigen Nachteil für die armen Bevölkerungsschichten, in der britischen Tradition stehend, bewusst verhindert:

„Under a constitutional amendment proposed by the Saika Committee in 1997, free and compulsory basic education would become a fundamental right, enforceable through law. Familiar objections have been raised. It is claimed that such a provision would be unaffordable, unenforceable, and potentially damaging to the poor (who would be deprived of household labour). Almost exactly the same objections were voiced by the British colonial administration in the last century, when Indian social reformers such as Gopal Krishna Gokhale proposed free, compulsory education. The arguments against it, especially those relating to affordability, have not gained in force over the past hundred years“ (Watkins 2000, S. 306).

Durch die Betonung, dass durch eine gesetzlich einklagbare, verpflichtende Schulbildung arme Bevölkerungsschichten finanziell geschädigt werden würden, wird die Ambivalenz, Ignoranz und Kurzsichtigkeit staatlicher Bildungspolitik und staatlicher

¹ Dieser Artikel bezieht sich auf das Recht auf ein Leben in menschlicher Würde (vgl. Chandrasekaran 2003, S. 73).

Bildungsauffassung deutlich, denn so lange keine umfassenden und breitenwirksamen Methoden zum Armutsabbau realisiert werden, werden es Eltern in der Tat aus finanziellen Gründen immer wieder vorziehen, ihre Kinder zur Arbeit und nicht (regelmäßig) in die Schule zu schicken¹ (vgl. BMZ 2004 b, S. 27, S. 35). Durch die Aussage, dass das einklagbare Recht auf elementare Edukation nicht zu finanzieren sei, andererseits aber in erheblichem Umfang in den tertiären Bildungssektor investiert wird, lässt sich gleichermaßen die überwiegend monetär ausgerichtete staatliche Bildungsauffassung nachzeichnen.

Ein weiteres Indiz für die Monetarisierung von Edukation ist der verbreitete Trend, die eigenen Kinder an Privatschulen zu geben. Ein Ergebnis davon ist ein schnell wachsender Markt auf dem Privatschulsektor, ein anderes die Vernachlässigung der Bildungsqualität an staatlichen Schulen. Den Schülern an den staatlichen Schulen, die zu einem großen Teil aus marginalisierten Bevölkerungsgruppen stammen, fehlt häufig die Lobby, um (breiten-) wirksame Qualitätssteigerungen an ihren Schulen zu erreichen (vgl. Afridi 2005, S. 1533; Rana u.a. 2005, S. 1550).

3) Die herkömmliche staatliche Bewertung der Bildungsrealität ist einseitig quantitativ orientiert bzw. realitätsfern und verschleiert damit die verschiedenen Formen von Diskriminierung und abgestufter Ungleichheit:

Die staatliche Bewertung der Bildungsrealität und die damit verbundene Erfolgskontrolle im Elementarbereich bezieht sich in erster Linie auf das Generalisieren häufig nicht gesicherter statistischer Aussagen bzw. auf das Erfassen allgemeiner, wenig aussagefähiger und teils ungültiger Makrodaten (vgl. Ramachandran 2004, S. 22, 37; Reddy 2003, S. 271), etwa im Hinblick auf die Zahl der Einschreibungen, die Schuldichte, die Grundausrüstung der Schulen oder das quantitative Lehrer-Schüler-Verhältnis (vgl. Dubey 2001, S. 55 f.). Die Auswirkungen diverser edukationaler Programme wurden kaum mit Entschlossenheit bewertet (vgl. Ramachandran 2004, S. 33). Auf nationaler Ebene existieren keine Bezugspunkte, die qualitativen Aspekte der elementaren Edukation zu evaluieren (vgl. Dubey 2001, S. 68). Die Betonung ausgewählter quantitativer Aspekte im Bildungsprozess führt zur Verschleierung von

¹ Der Beitrag arbeitender Kinder zum Familieneinkommen ist nicht zu unterschätzen. Nach wie vor ist dieser ein Grund, der Schule dauerhaft oder temporär fernzubleiben. In einer Studie zu Kinderarbeit, Ernährung und Edukation im ländliche Indien wurde herausgefunden, dass arbeitende Kinder armer Familien einen besseren Ernährungsstatus hatten als Kinder, die ausschließlich die Schule besuchten bzw. sowohl die Schule besuchten als auch arbeiteten (vgl. Cigno/Rosati 2002, S. 80).

qualitativen Fragen der Bildungswirksamkeit, z.B. im Hinblick auf die Schüleranwesenheit, die Schulverweildauer, die Ergebnisse von Edukation sowie die geschlechts-, schichten- und kastenspezifische Gleichberechtigung (vgl. Ramachandran 2000, S. 37 ff.).

Die Zukunftsvisionen politischer Entscheidungsträger sind nicht an der Realität der breiten Bevölkerung, sondern lediglich bestimmter Bevölkerungsschichten orientiert und zeugen von 'romantisierender Basisferne', wie zwei Zitate des ehemaligen Präsidenten Indiens und dem 'Vater der Missiles', Abdul Kalam, belegen:

„Through my projects in space, defence and nuclear sectors, I know that our people have the ability to achieve the best in the world. They have a fantastic mix of belief and knowledge that sets them apart from any other nation on earth. [...] What better project can I undertake than to tell my people that what they dream of can be possible, that they can have anything that comprises a good life: health, education, the freedom to pursue their goals, and above all, peace” (Kalam 2002, XI).

“Becoming a knowledge superpower by the year 2010 is a very important mission for the nation. While a knowledge society has a two-dimensional objective of societal transformation and wealth generation, a third dimension emerges if India is to transform itself into a knowledge superpower” (Kalam 2002, S. 125).

Kevin Watkins zufolge besuchen in Indien 30 Millionen Kinder keine Schule, mehr als in jedem anderen Land der Welt. Für die Rüstung gibt die indische Regierung mehr Geld als für die Bildung aus; lediglich 1% des BSP fließen in die Primarbildung (vgl. Watkins 2000, S. 6). Vor diesem Hintergrund ist Kalams Vision von einer indischen Wissens-Supermacht als vertikal, nicht als horizontal ausgerichtet, zu interpretieren.

4) Über eine einseitige Förderung der höheren Edukation erfolgt die Machtreproduktion im Zentrum und begünstigt die abgestufte Ungleichheit, unter anderem auf dem Sektor der elementaren Edukation. Eine tatsächliche Gleichberechtigung im Bildungszugang ist nicht gewollt: „In principle, education is a right enshrined in the Indian constitution. In practice, it is a privilege from which the poor are excluded” (Watkins 2000, S. 3).

Von Beginn an bestand aufseiten der politischen Führungseliten und des Bildungsbürgertums ein geringes Interesse am Aufbau einer leistungsfähigen elementaren Edukation, vielmehr wurden auch spätere Reformversuche durch Ignoranz immer wieder verhindert (vgl. Datta 2000, S. 3; Watkins 2000, S. 229). Der exklusive Zugang zu Information und Bildung stellt damit auch in der Gegenwart eines von verschiedenen Privilegien der Machteliten dar. Die Wurzeln dafür liegen in imperialistischer

Herrschaft als externem Einfluss und im anhaltenden Kulturtransfer (vgl. Jouhy 1996, S. 19). Die staatliche Präferenz des höheren Bildungssektors kann somit als Fortführung der präkolonialen, der kolonialen und der unmittelbaren postkolonialen Bildungsexklusion mit dem eigentlichen Ziel der Machtsicherung gesehen werden. Die an den Schulen der Kolonialregierung ausgebildete, einheimische 'Führungselite' bestimmt nach wie vor die (Bildungs-) Politik (vgl. Datta 1994, S. 80; Datta 2000, S. 5). Diese Elite ist der inneren, öffentlich selten geäußerten Ansicht, dass es für Kinder niedrigerer Klassen und Kasten nicht wichtig ist, gebildet zu sein (vgl. PROBE 1999, S. 3). Ein Motiv dafür ist die Annahme, dass sich die beruflichen Chancen derer, die bislang für Bildung und Ausbildung privilegiert waren, verringern, sobald alle Menschen die gleichen Rechte und Chancen bekommen:

„The notion that elementary education is a fundamental right is not accepted by all, at least not wholeheartedly. Some even perceive the universalisation of education as a threat to the opportunities of their own children. In their view, the role of the schooling system is to act as a 'filtering process', which picks the best and the brightest and helps them to realize their potential. If too many children get on board, the prospects of those who currently enjoy the privilege of good schooling facilities will be threatened” (PROBE 1999, S. 3).

Eduktion wird von den Bildungseliten als ein vertikaler Filtrationsprozess verstanden, indem vor allem in für sie selbst ertragreiche Bereiche, insbesondere den der höheren Eduktion, investiert wird, während Primarschulen immer noch ohne Wandtafeln und Trinkwasser bestehen (vgl. PROBE 1999, S. 3).

Die Exclusion von Eduktion ist, wie unter 4.3 aufgezeigt wurde, gleichermaßen bestimmt von kommunalistischen, klassen- und kastenspezifischen Hintergründen. Damit kann das staatliche System von Eduktion nicht als säkular bezeichnet werden, wenngleich die Forderung nach deren religiöser Unabhängigkeit verfassungsmäßig verankert ist (vgl. Die Verfassung Indiens, 1956, Grundrechte, Art. 28, Abs. 1)¹.

Durch diese Ausführungen wird der entscheidende Widerspruch zwischen den formalen indischen Bildungsvorgaben und der Bildungsrealität bzw. zwischen formalen und verdeckten Bildungsauffassungen deutlich.

¹ Die Ab- bzw. Ausgrenzung bestimmter Bevölkerungsgruppen spielt in der gesellschaftlichen Realität Indiens nach wie vor eine bedeutsame Rolle. So zeigen einige der religiösen Riten aus der Zeit der klassischen Hindureligionen eine markante Veränderungsresistenz, z.B. der Initiationsritus, das *Upanayanam*, der nach wie vor praktiziert wird: „Für die traditionsbewussten Subkasten und die (städtische) Mittelschicht ist sie nach wie vor obligatorisch, aber in den 'unteren' Schichten ist es aus den genannten historischen Gründen keineswegs selbstverständlich, teilweise sogar ausdrücklich verboten, sich von einem brahmanischen Priester initiieren zu lassen“ (Michaels 1998, S. 88).

Die horizontal-egalitäre Bildungsauffassung verfolgt ein der vertikal-elitären Auffassung entgegengesetztes Paradigma und zielt auf gleichberechtigte Zugangschancen unter Gewährleistung qualitativ hochwertiger Bildungsangebote ab. Sie steht in der Tradition der kolonialzeitlichen Befreiungspädagogik, welche die Machtfrage direkt oder indirekt stellte. Diese Auffassung ist in einigen kritischen und neben quantitativen Aspekten auch an qualitativen Aussagen orientierten Studien und Empfehlungen (vgl. Kotenkar 1982; Praticchi 2002; PROBE 1999; Ramachandran 2004; Rana u. a 2002; Singh 2005) sowie in den *National Policies on Education* wiederzufinden (vgl. Singh 2005). Wie bereits bemerkt wurde, haben letztere jedoch maximal einen Empfehlungscharakter, da Edukation im Verantwortungsbereich der einzelnen Länder und Territorien liegt. Gleichmaßen wird im Hinblick auf die Evaluationsstudien von Ramachandran (2004), dem Praticchi-Forschungsteam (2002) und dem Probe-Team (1999) auf Grund der diagnostizierten Diskriminierungen im elementaren Bildungssektor deutlich, dass es staatlicherseits unzureichend und letztlich unglaublich ist, ein auf Gleichberechtigung und Chancengleichheit abzielendes Curriculum zu entwerfen, ohne die Akteure klar zu adressieren und die Wurzeln der Bildungsexklusion zu benennen (vgl. Singh 2005, S. 201).

Die horizontal-egalitäre Bildungsauffassung findet in systemkritischen und qualitativen Studien eine aussagefähige und wirkungsvolle Entsprechung. Die Argumentationen dieser Quellen verlaufen auf der deskriptiven und/oder auf der tiefer liegenden machtanalytischen Ebene. Dafür lassen sich diverse Beispiele anführen.

In verschiedenen Arbeiten wird zunächst die verfassungsrechtlich verankerte universale und kostenlose Elementarbildung als fundamentales Menschenrecht bezeichnet (vgl. Chandrasekaran 2003, S. 72; PROBE 1999, S. 4; Ramachandran 2004; Sen 2002, S. 6). Eine offene oder subtile Exklusion und Diskriminierung ökonomisch armer Kinder aus nicht privilegierten Familien ist folglich eine Verletzung dieses Rechts. Das PROBE-Team führt folgende weitere Legitimationen einer universalen elementaren Education an, welche, wie betont wird, weit über den rein ökonomischen Horizont der Bildung von 'Humankapital' hinausgeht (vgl. PROBE 1999, S. 4 f.):

- 1) Es besteht eine umfassende und allgemeine Nachfrage vonseiten der Bevölkerung. Das Unterlassen einer Unterstützung der Realisierung einer universalen elementaren Edukation wird als Form der Verachtung allgemeiner Bestrebungen der Bevölkerung gewertet.

- 2) Durch bessere Berufschancen der Kinder ist eine größere finanzielle Sicherheit zu erreichen.
- 3) Durch eine qualitativ gute Elementarbildung, welche nicht nur auf die Bildungsinhalte, sondern auch auf das Schul- und Unterrichtsklima bezogen wird, erleben die Kinder Spaß am Lernen und haben darüber hinaus die Möglichkeit, Freunde zu treffen und mit ihnen zu spielen.
- 4) Über die elementare Edukation ist das persönliche Wohlbefinden zu steigern, z.B. im Gesundheitsbereich aber auch in Bezug auf die Selbstachtung, den sozialen Status und die Partizipation am öffentlichen Leben.
- 5) Edukation wird nicht nur als Bereicherung für den Einzelnen, sondern darüber hinaus als generationenübergreifender Gewinn für die Gemeinschaft, auch in Bezug auf diverse Problemlösungen, betrachtet.
- 6) Alphabetisierung und Edukation stellen wichtige Werkzeuge dar, um am öffentlichen politischen Leben teilzunehmen, welches derzeit lediglich von einem verhältnismäßig kleinen Bevölkerungsanteil dominiert wird.
- 7) Universale elementare Edukation stellt eine Forderung nach sozialer Gerechtigkeit dar. Durch die gegenwärtigen elitären Bildungsrealitäten werden die Privilegien der Ober- und Mittelschicht konsolidiert. Analphabetismus und Bildungslosigkeit hingegen bedingen gesellschaftliche Recht- und Kraftlosigkeit. Dieses wird sowohl auf die Gesamtheit der zu beschulenden Kinder als auch speziell auf traditionell bestehende geschlechtsspezifische Unterschiede bezogen. Darüber hinaus korreliert eine universale elementare Edukation mit der Umsetzung anderer fundamentaler Rechte.

Über die Verortung von elementarer Edukation innerhalb der wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Menschenrechte hinaus wird vom PROBE-Team, wie diese Schwerpunkte verdeutlichen, durchaus die gesellschaftliche Machtfrage gestellt, wenngleich kein Bezug zu den beiden hier zu Grunde gelegten Hierarchieformen hergestellt wird.

Im Vorwort einer Bewertung der NPE 1986 schreibt das Ramamurti-Committee (1990) im kritischen Bezug zur kolonialen Vergangenheit und zur extern-britischen Hierarchisierungsform:

„One fundamental reason for failure has been that while we go on making radical protestations, our education to this day continues to be governed by the same assumptions, goals and

values that governed it in the days of the British Raj. It is clear that the present system of education, in terms of education for the people, has outlived its utility, whatever it ever had. But before we have a new pattern of education we must have a new model of development” (Shikshantar 2006, S. 1).

Über diese Argumentation hinaus geht eine materialistische Ausrichtung deren Kernpunkt der Kritik die exklusive und esoterische hinduistische Erziehung des alten Indien bildet, die es im Sinne einer tatsächlichen gesellschaftlichen Gleichberechtigung zu überwinden gilt:

„Obwohl das Bildungsangebot in den letzten 30 Jahren enorm erweitert wurde und obwohl man sich offiziell durchaus kritisch über die hinduistische Erziehung äußert, wird kein Versuch unternommen, endogene Bildungskonzepte zu entwickeln, die ökonomische und soziale Voraussetzungen sowie die maßgeblichen Erziehungsgrundlagen der Bevölkerung berücksichtigen, um diese letztlich zu überwinden. Die Überwindung dieser Erziehung ist deshalb notwendig, weil die 'hinduistische' Erziehung vor allem die Erziehung der Angehörigen der oberen Kasten der Hindugesellschaft meint. [...] Die Vorschriften und Rituale haben sich historisch verändert, sie wurden ständig den neuen Herrschaftsverhältnissen angepasst, aber die Strukturen der Erziehung sind im Wesentlichen erhalten geblieben“ (Kotenkar 1982, S. 2).

Die Ausführungen in diesem Kapitel belegen exemplarisch die Verschiedenartigkeit von Auffassungen über eine universale elementare Edukation. Staatlicherseits wird zugunsten quantitativer Aspekte die Qualität der elementaren Edukation signifikant vernachlässigt. Neben der Frage, ob alle Kinder in die Schule gehen, ist im Hinblick auf den Lernerfolg jedoch mindestens genauso wichtig, unter welchen Umständen dieses geschieht:

„[...] it is also true that the school environment often fails to foster the joy of learning, and even alienates many children. Thus, the right to education has to be understood as a right to education of a certain quality. Who would aspire to the right to get crushed, bored, humiliated or punished day after day?“ (PROBE 1999, S. 4).

Gleichermaßen wird nicht mit der erforderlichen Konsequenz nach den Ursachen ungleicher Zugangschancen und daraus resultierenden ungleichen Ergebnissen am Ende der individuellen schulischen Laufbahn gesucht. Die Argumentationen von Vertretern der horizontal-egalitären Bildungsauffassung finden, wie es scheint, eine nur unzureichende bzw. keine Rezeption innerhalb der staatlichen Bildungspolitik.

Die Auseinandersetzung mit den Bildungsauffassungen verweist neben den bildungspolitischen Dimensionen auf die Durchführungsebene an den Schulen, mit dem Fokus auf den von den Lehrenden bestimmten Prozess von Edukation. Diese soll im Folgenden näher betrachtet werden.

4.6 Der Status und die Rolle des Lehrenden im Spannungsverhältnis von Anspruch und Realität

Zu Beginn dieser Ausführungen sei wiederholt ein historischer Rückblick vorgenommen. In der präkolonialen Zeit hatte der Lehrer, wie bereits im Kapitel 4.1 aufgezeigt wurde, häufig die Stellung des zweiten, rituellen Vaters, welcher die Initiation des Schülers, seine rituelle „zweite Geburt aus dem Schoß des Veda und Opfers und nicht der Mutter“ (Michaels 1998, S. 89) vollzog. Er galt, insbesondere in der oralen Tradition, als die alleinige Quelle von Weisheit und Wissen und als einziger Katalysator des Verhältnisses zwischen dem Schüler und der ihn umgebenden Welt (vgl. Scharfe 2002, S. 34 f.). Oft repräsentierte ein einzelner Lehrer seine Schule. Ihren Lebensunterhalt bezogen die Lehrer von Tempeln, denen die Schulen angegliedert waren, aus Gebühren der Schüler, von Landbesitzern der Region oder von reichen Kaufleuten, welche für ihre Söhne einen Hauslehrer beschäftigten (vgl. Scharfe 2002, S. 78 f.). Insbesondere die Veda-Lehrer rekrutierten sich aus Brahmanen-Familien. Das Wesen des Lehrers sollte durch die Kenntnis des verborgenen Sinns der Schriften, durch Freiheit von Sünde und durch Reinheit seines Motivs gekennzeichnet sein (vgl. Vivekananda 1993, S. 176 f.). Durch diese Tatbestände beanspruchte er damit eine gesellschaftlich herausragende, fast omnipotente Position.

Während der Kolonialzeit und der damit verbundenen Entstehung öffentlicher Schulen bedurften die Lehrer wie auch in England zunächst keiner pädagogischen Ausbildung. Erst mit der Jahrhundertwende setzte eine punktuelle und unsystematische pädagogische Ausbildung der Lehrer in Indien ein. Im Gegensatz dazu wurde bereits 1840 eine verbindliche und einheitliche Richtlinie für die Anstellung von volkssprachlichen Elementar- und Mittelschullehrern für die verschiedenen Provinzen herausgegeben (vgl. Hertz 1931, S. 163). Insbesondere das in England praktizierte System der 'pupil-teachers', bei dem geeignete Schüler zu Lehrern ausgebildet wurden, sollte auch in Indien praktiziert werden. Die Anzahl der durchgeführten Lehrerseminare blieb jedoch insgesamt verhältnismäßig gering¹. In einigen Provinzen Bengalens wurde das Gehalt der Elementarschullehrer angehoben, verbunden mit der Auflage, dass die Ausbildungszeit nicht weniger als zwei Jahre betragen dürfe. Gleichzeitig wurden hier Richtlinien

¹ So wurden 1891 etwa 115 Seminare für 4353 Schüler, 1927 etwa 529 Seminare für 21.610 Schüler veranstaltet. Im gleichen Jahr wurden 166 Seminare für 4664 Mädchen durchgeführt (vgl. Hertz 1931, S. 164).

herausgegeben, nach denen der Unterricht am städtischen bzw. ländlichen Alltagsleben der Kinder auszurichten war (vgl. Ghosh 2000, S. 131).

Sekundarschullehrer hatten eine universitäre Ausbildung von zwei Jahren zu durchlaufen, welche mit einem *Degree* oder *Diplom* abgeschlossen wurde. Die britische Regierung achtete bei dieser Lehrergruppe auf die formale Vermittlung europäischen Wissens, welches an die Schüler weitergegeben werden sollte (vgl. ebd., S. 130). Insgesamt war, wie bereits an anderer Stelle ausgeführt wurde, die Bezahlung der Lehrerinnen und Lehrer auf einem ausgesprochen niedrigen Niveau (vgl. Kap 4.2). Dabei unterschied sich jedoch das Gehaltsniveau in den einzelnen Provinzen. Insbesondere in Bihar und Bengalen war die Bezahlung ausgesprochen niedrig (vgl. Ghosh 2000, S. 156).

Der Habitus des spirituellen und rituellen Lehrers erlebte ungeachtet dessen keine grundlegende Veränderung, sondern existierte vielmehr parallel zum Berufsstand der weniger flächendeckend als punktuell arbeitenden und nach englischem Vorbild ausgebildeten, an öffentlichen Schulen arbeitenden Lehrerschaft. Ihre Bedeutung trat jedoch zugunsten verheißungsvollerer Perspektiven, die eine englische Ausbildung bot, in den Hintergrund. Dennoch wurden an den höheren Schulen durch die Lehrerschaft zwei elitäre Richtungen verfolgt: einerseits die Herausbildung einer westlich gebildeten Elite, andererseits die Reproduktion einer religiösen, brahmanischen Elite. Die als bewahrungswürdig erachtete brahmanische Autorität wurde jedoch von der englisch geprägten Lehrerschaft, die mittleren Kasten entstammte, zunehmend in Frage gestellt (vgl. Fischer-Tiné 2003, S. 332).

Öffentliche elementare Schulen waren im Gegensatz dazu alles andere als elitär orientiert. Die edukationale Realität wurde dort Gandhi zufolge geprägt durch passionslose, unterbezahlte und unpatriotische Lehrer, welche sich genötigt fühlten, mangels besserer Gelegenheiten diesen Beruf auszuüben (vgl. Gandhi 2001, S. 33 f.). Die gesellschaftliche Stellung dieser Lehrer stand somit der traditionellen Lehrerschaft diametral gegenüber.

Diese Situation hat sich bis in die Gegenwart im Wesentlichen nicht verändert. Wenngleich die Lehrergehälter in den vergangenen Jahren angehoben wurden, sind sie

im Vergleich zu anderen akademischen Graden sehr niedrig¹ (vgl. Datta 2000, S. 4). Auch unter der Lehrerschaft Indiens gibt es eine hohe Arbeitslosigkeit. Insbesondere in ländlichen Regionen ist es daher üblich, für eine Anstellung an einer staatlichen Schule erhebliche Bestechungsgelder zu zahlen (vgl. ebd., S. 3 f.). Die aus diesen beiden Phänomenen resultierende finanzielle Knappheit wird von den Lehrern häufig durch teilweise obligatorischen Privatunterricht² auf die Eltern umgelegt, von dessen Teilnahme bisweilen die Versetzung der Schüler abhängt (vgl. ebd., S. 4). Diese Tatsache ist Ausdruck der nach wie vor manifesten Diskriminierung im System von Edukation und gleichermaßen ein Verstoß gegen das verfassungsmäßig verankerte Recht auf kostenlose elementare Edukation (vgl. Sen 2002, S. 6).

Die Ausbildung der Lehrer staatlicher Schulen, insbesondere für Grundschulen, steht in unproportionalem Verhältnis zu den Bedürfnissen der Kinder. Das betrifft zum einen insbesondere die 'first generation learners', Kinder also, welche aus einem nichtalphabetisierten Elternhaus kommen. Zum anderen sind die Unterrichtsinhalte nach wie vor lebensfern, abstrakt und damit wenig sinnvoll (vgl. Ramachandran 2004, S. 75). An vielen einfachen Privatschulen, besonders in ländlichen Gebieten, arbeiten unausgebildete Lehrer (vgl. ebd.). Das Verhalten der Lehrer wird klar von der sozialen Klasse, der Sauberkeit und den Leistungen der Schüler bestimmt; Vorurteile bestehen insbesondere gegenüber armen Mädchen und Kindern aus benachteiligten sozialen Gruppen (Ramachandran/Saijhee 2004, S. 180). Diese Vorurteile äußern sich unter anderem in diskriminierendem Verhalten in Form von geringer Aufmerksamkeit, der Vergabe von Sitzplätzen im hinteren Bereich der Räume und mangelhaften (Inter-) Aktionsmöglichkeiten der betroffenen Kinder im Klassenraum. Insgesamt, so konstatieren

¹ Es besteht offizielle Einigkeit darüber, dass die Gehälter der Lehrenden angehoben werden müssen (vgl. Singh 2005, S. 77). Von der Kommission für *National Policy on Education* sind dennoch für einen Grundschullehrer, der nach zwölfjähriger Schulbildung eine zweijährige pädagogische Ausbildung absolviert hat, vergleichsweise niedrige Gehälter empfohlen: Als untere Gehaltsgrenze sind 500,- Rs anzusetzen. Innerhalb von 35 Berufsjahren ist dieses Gehalt auf 1600,- Rs zu heben. Ein Direktor einer Sekundarschule erhält im Vergleich dazu als Berufseinsteiger 1600,- Rs, nach 25 Berufsjahren 2900,- Rs (vgl. Singh 2005, S. 284 f.).

² Von diesen verdeckten Kosten der Edukation sind insbesondere Mädchen, und hier vor allem Mädchen aus armen Haushalten sozial benachteiligter Gruppen, betroffen. Diese Tatsache lässt eine nach wie vor wirksame, geschlechtsspezifische Diskriminierung an vielen Schulen vermuten (vgl. Ramachandran 2004, S. 74). Amartya Sen betont mit Recht, dass es wohl kaum einen besseren Indikator für die mangelhafte Qualität des Grundschulunterrichts gibt, als die Inanspruchnahme von Privatunterricht. Eine in West Bengalen durchgeführte Mikrostudie des Pratichi Trust ergab, dass an 18 untersuchten Grundschulen 45% der Kinder zusätzlichen Privatunterricht nahmen. Das Vermögen, in den Klassenstufen 3 und 4 den eigenen Namen zu schreiben, war bei den Kindern mit privatem Unterricht exorbitant höher (80%), als bei Kindern ohne diesen (7%). Sen fragt demzufolge: „[...] what, then, do they learn in school?“ (Sen 2002, S. 6).

Ramachandran und Kolleginnen der bereits vorgestellten Evaluationsstudie, erhalten die Lehrer öffentlicher Grundschulen eine geringe akademische Unterstützung in Form von Fortbildungen (vgl. Ramachandran 2004, S. 181). Gleichzeitig scheinen jedoch die Lehrer die vorhandenen Möglichkeiten nur unzureichend zu nutzen - so wird das staatlich 'verordnete' *Teaching-Learning-Material* (TLM) nur minimal eingesetzt. Ebenso haben viele Lehrer neue, interaktive und handlungsorientierte Formen des Unterrichtens in den mehr oder weniger regelmäßig durchgeführten DPEP-Trainingskursen nicht adaptiert, sondern führen nach wie vor einen mechanischen, „anonymen“ Unterricht durch (vgl. Ramachandran 2004, S. 180). Die dominierende Unterrichtsmethode ist das Auswendiglernen von Texten:

„The stress on memory training may linger in modern Indian education in extensive by-rote learning where students may memorize the whole textbook, and only on the postgraduate level is the student encouraged to challenge conventional wisdom and try to go his own way“ (Scharfe 2002, S. 321).

Insgesamt ist die Motivation von vielen staatlichen Elementarschullehrern äußerst gering, was sich auch in der Abwesenheit derselben äußert: „Professional teachers may appear on the books of the State's Education Ministry for salary purposes, but they are often absent from classrooms“¹ (Watkins 2000, S. 320 f.). Indizes für Edukation sind für viele Lehrende und Administrative die Einschreibequote, die Schüleranwesenheit, die Verteilung des *Mid Day Meal*² und die Teilnahme an Fortbildungen, also ausschließlich quantitative Parameter (vgl. Ramachandran 2005, S. 2141).

Zusammenfassend lassen sich aus der Sicht von Vimala Ramachandran (2005, S. 2141 ff.) unter anderem folgende strukturelle Gründe für die Halbherzigkeit und die Demotiviertheit vieler der an staatlichen Schulen angestellten Lehrenden konstatieren³:

- Die Zahl der Lehrerschaft hat sich nicht proportional mit der Steigerung der Einschreibequoten entwickelt.
- Die Komplexität in den Klassenräumen hat zugenommen: Vor allem Kinder aus armen Familien und Lernende in erster Generation besuchen die staatlichen Grundschulen. Gleichzeitig unterrichten zumeist zwei Lehrer in quantitativ ungünstigem Lehrer-Schüler-Verhältnis den gesamten Bereich der Grundschule

¹ In einer 2002 in West Bengalen durchgeführten Mikrostudie wurde ermittelt, dass die Abwesenheit der Lehrenden an den besuchten 18 Grundschulen bei 20% lag (vgl. Sen 2002, S. 5).

² Nähere Ausführungen zum *Mid Day Meal* finden sich im Kapitel 7.2.4.

³ Diese Faktoren dürfen natürlich keineswegs generalisiert werden. Sie sind jedoch verbreitet und eher die Regel als eine Ausnahme.

(meistens von Klasse eins bis Klasse fünf). Es fehlt den Lehrern hier an Fähigkeiten, mit dieser Komplexität umzugehen. Fortbildungen vermögen es auf Grund ihrer inhaltlichen Ausrichtung nicht, dieses Defizit auszugleichen¹.

- Die soziale Distanz zwischen Lehrern und Schülern ist an staatlichen Grundschulen besonders hoch². Diese Diskrepanz ist mit Diskriminierungen, sozialen und kommunalistischen Vorurteilen und mit von verbaler bis hin zu körperlicher Gewalt, auch in Form von sexuellem Missbrauch, verbunden.
- Verschiedene Formen systemimmanenter Korruption, z.B. Bestechungsgelder für oder gegen Versetzungen, für Beförderungen und Anstellungen, haben das gesamte edukationale Umfeld 'vergiftet'. Im Umkehrschluss dazu sind motivierte und ehrliche Lehrer diejenigen, welche in schwierigen Regionen eingesetzt werden. Lehrer in leitenden Positionen und in politischen Funktionen besuchen selten die Schule.
- Lehrer werden von Distriktadministrationen und Gewerkschaften für Tätigkeiten eingesetzt, die außerhalb des Berufsbildes liegen, z.B. die Motivierung von Paaren zur Familienplanung.
- Viele der Lehrerfortbildungen finden während der Schulzeit statt. Darüber hinaus sind sie häufig schlecht organisiert und bedürfnisfern. In entlegenen Gebieten nutzen einige Lehrer Fortbildungen dazu, mehrere Tage der Schule fernzubleiben.

Die Motivationsprobleme der Lehrerschaft sind folglich sowohl auf interne als auch auf externe Faktoren zurückzuführen. Ramachandran fasst zusammen:

„India cannot hope to make a critical breakthrough in enhancing the capabilities of its people without concerted efforts to address the issue of teachers - who are the cornerstone of India's education system. A coordinated effort is needed if we are serious about addressing the complex issue of quality education. A demoralised, unmotivated and burdened teacher cannot turn the system around” (Ramachandran 2005, S. 2144)³.

¹ In diesem Sinne kann gesagt werden, dass nicht nur die Unterrichtsinhalte an den Bedürfnissen der Schüler, sondern auch die Aus- und Weiterbildungsinhalte an den Bedürfnissen der Lehrer vorbeigehen.

² Die soziale Distanz zwischen Lehrenden und Lernenden wächst proportional zu der ökonomischen Distanz, wenn dezidierte Maßnahmen zum Abbau von Kasten- und Klassenunterschieden ausbleiben (vgl. Sen 2002, S. 3).

³ Bemerkenswert ist hier der enorme Widerspruch zwischen der Bewertung der Lehrenden und der zitierten Vision Abdul Kalams, Indien bis 2010 zu einer „knowledge superpower“ zu transformieren (vgl. Kap. 4.5).

Diese Aussage deckt sich mit der Bewertung der Rolle des Lehrenden im Rahmen der Welterklärung *Education for All*, denen bei der Transformation des Bildungswesens eine Schlüsselrolle zukommt (vgl. Lang-Wojtasik 2001, S. 51). Auch die staatlichen oder vom Staat in Auftrag gegebenen Positionierungen der vergangenen Jahrzehnte¹ zur Rolle der Lehrenden im Prozess von Edukation und der nationalen Entwicklung legen die Notwendigkeit von Qualifikation, Motivation und gesellschaftlicher Achtung nahe (vgl. Singh 2005, S. 282). In der *Education Policy* (1967) heißt es:

„The improvement in the status of teachers should be accompanied by a corresponding deepening of their awareness of crucial role which they have to play in moulding the life and character of the rising generation and ultimately of the nation itself. Teachers should pursue learning and excellence with dedication and devotion, bear unstinting loyalty to their institutions and strive for the welfare and all-round development of the students entrusted to their care. [...] The improvement in the quality of teachers and their professional preparation should help to revolutionize the process of education by the adoption of modern methods of teaching whose chief aim is to build up proper interest, attitudes and whose accent is on the dignity and freedom of the individual, awakening in curiosity and promoting love of learning habits of self-study, capacity to think and judge for oneself and problem-solving ability [...]” (vgl. Singh 2005, S. 139).

Im Vergleich zu den oben aufgeführten Aussagen Ramachandrans scheint nach wie vor zwischen den schriftlichen staatlichen Bekenntnissen und dem realen Arbeitsverhalten der Lehrerschaft eine extreme Kluft zu liegen. Ebenso wird die Forderung nach gut aus- und fortgebildeten Lehrenden inhaltsleer, wenn das System von Edukation von Korruption durchsetzt ist und letztlich das Zahlen von Bestechungsgeldern darüber entscheidet, wer Lehrer wird und ob bzw. wo dieser eingesetzt wird.

Insbesondere das scheinbar weit verbreitete diskriminierende, vorurteilsbehaftete und bisweilen gewalttätige Verhalten von Lehrern scheint im Kontext dieser Arbeit von zentraler Relevanz. Es verweist einerseits auf gesellschaftliche Dimensionen der Machtreproduktion, welche an verschiedenen Stellen dieser Arbeit aufgegriffen wurden bzw. werden. Andererseits kann aus dem beruflichen Verhalten großer Teile der Lehrerschaft auf eine Dominanz der vertikal-elitären, quantitativ orientierten Bildungsauffassung geschlossen werden.

¹ Auseinandersetzungen mit der Rolle und dem Status der Lehrenden erfolgten in allen Kommissionsempfehlungen und *Education Policies*, z.B. durch die *Commission on School Education* (1952), das *Assessment Committee on Basic Education* (1959), die *Kothari-Commission* (1964-1966) und die *Education Policies* (1967, 1979, 1986, 1992) (vgl. Singh 2005).

4.7 Zur aktuellen Bedeutung der indischen Befreiungspädagogik

Die Rezeption von befreiungspädagogischen Ansätzen gestaltet sich in der edukationalen Realität verschiedenartig. Generell besteht die Gefahr der inhaltlichen Verkürzung, indem diesen Ansätzen lediglich punktuell orientierte Elemente entnommen werden, ohne den gesellschaftlichen Rahmen, in den sie eingebettet sind, einzubeziehen. Eine Befreiung im Sinne emanzipatorischer Transformation der Gesellschaft ist auf dieser Basis nicht möglich, vielmehr eine durch Instrumentalisierung und Entpolitisierung begünstigte Legitimation und Durchsetzung der Interessen bestimmter Bevölkerungsgruppen und damit eine Konsolidierung bestehender Machtverhältnisse (vgl. Lang-Wojtasik 2001, S. 32). Im Folgenden soll dementsprechend zwischen einer idealisierend-historischen, einer punktuell praxisrelevanten und einer gesellschaftsrelevanten Bedeutung befreiungspädagogischer Ansätze in Indien unterschieden werden¹.

Wie wir im Kapitel 4.3 gesehen haben, gab es insbesondere zum Ausgang der Kolonialzeit in Indien vielfältige und in einen breiten gesellschaftlichen Rahmen eingebettete Ansätze zur Reformierung des Systems von Edukation, die auch in der postkolonialen Zeit aufgegriffen wurden. Es soll der Frage nachgegangen werden, welche gegenwärtige Bedeutung diesen Ansätzen zukommt. Exemplarisch soll hier vor allem auf die Entwürfe Gandhis und Tagores zurückgegriffen werden².

Im Vorwort zu ihrem Buch *Educational Ideals of the Great in India* schreiben S. P. und A. Chaube:

“The great personalities chosen herein for discussion have influenced the thinking and modes of behaviour of the people in India for generations. Their thought currents had naturally had their impact on the nature of education in the country and have guided us to pattern our conception of education in consistence with our cultural heritage” (Chaube/Chaube 2003, III).

¹ Die idealisierend-historische Bedeutung beinhaltet in diesem Zusammenhang die formale Anerkennung und Würdigung des jeweiligen reformatorischen Gedankenguts. Eine punktuell praxisrelevante Bedeutung erhält ein befreiungspädagogischer Ansatz über das Herausgreifen und Realisieren einzelner, ausgewählter Momente, wohingegen sich eine gesellschaftliche Relevanz über eine ganzheitliche Einbindung in die Bildungspraxis ergibt, bei der machtsstrukturelle Phänomene und edukationale Fragen in einen Zusammenhang gestellt werden.

² Diese Auswahl begründet sich damit, dass Gandhi als ‘Vater der Nation’ nach wie vor eine hohe Popularität genießt und es eigenen Beobachtungen zufolge kaum eine Schule gibt, an deren Wand kein Bild dieser Persönlichkeit hängt. Tagore wird hier nochmals thematisiert, da u.a. die von ihm begründete Schule *Patha Bhavana* in Santiniketan eine Örtlichkeit der empirischen Untersuchung dieser Arbeit ist.

Die beiden Autoren gehen offensichtlich davon aus, dass die reformpädagogischen Ideen verschiedener historischer Persönlichkeiten Indiens nach wie vor einen praktischen Einfluss auf die Realität von Edukation und auf die Gesellschaft haben. So sei, wie die Autoren betonen, noch heute der Reformgeist Gandhis im edukationalen System zu spüren (vgl. ebd., V).

Aber schon 1948 forderte K. G. Mashruwala in der von Gandhi initiierten Zeitschrift *Harijan* auf Grund der frappierenden Differenzen zwischen der staatlichen Bildungs-ideologie und Gandhis Konzept von Edukation, das nationale Bildungssystem nicht länger nach Gandhis Terminus *Basic Education* zu benennen und es überhaupt zu unterlassen, Gandhis Namen in Verbindung mit dem nationalen Bildungssystem zu nennen (vgl. Fagg 2002, S. 71). Im Jahr 1991 betont Usha Mehta, eine Weggefährtin von Gandhi:

„Indien hat heute mit Gandhi gar nichts mehr zu tun. Schauen sie nur einmal, wie wir unsere Wirtschaft organisiert haben: zentralisiert, Großtechnologie, Atomkraftwerke, Riesenstaedämme [...]. Hätten wir damals auf Gandhi gehört, Kleinindustrie und Handwerk auf dem Land gefördert, wäre uns die Ratlosigkeit heute erspart geblieben“ (zitiert nach Lang-Wojtasik 1998, S. 123).

Diese Aussage findet in der gegenwärtigen kapital- und exportorientierten Wirtschaftspolitik Indiens eine klare Entsprechung und kann gleichermaßen auf die Edukation bezogen werden. Hier spielt Gandhi zwar als historische Persönlichkeit *über welche gelehrt* wird, nicht jedoch als Fundus für Ideen und Handlungsvorschläge, *von welcher gelernt* wird, eine Rolle (vgl. Lang-Wojtasik 1998, S. 111). Das würde bedeuten, dass die Elemente von Gandhis Idee von Edukation weder in ihrer Gesamtheit noch in Teilen in den edukationalen Prozess einfließen und dass der systemkritische Bezug Gandhis im System von Edukation keine praktische Rezeption finden kann. Andererseits belegt die Vielfalt und Breite an Publikationen über Gandhi, dass die Relevanz seiner Ideen und Ideale nach wie vor ungebrochen ist.

Die Relevanz Gandhis befreiungspädagogischer Ansätze, auch für den Bereich der Edukation, wird also ausgesprochen kontrovers beurteilt. Dem Konzept Gandhis werden dabei alle drei Bedeutungsformen (idealisierend-historisch, punktuell praxisrelevant oder gesellschaftsrelevant) zugeschrieben. Es wird innerhalb der empirischen Mikrostudie dieser Arbeit auf diese Diskrepanz zurückzukommen sein.

Um das Feld der von Rabindranath Tagore gegründeten Schule *Patha Bhavana* lassen sich sowohl institutionsinterne als auch -externe Widersprüche identifizieren. Die von

Tagore hervorgebrachte Idee von Edukation wird von Vertretern der Schule *Patha Bhavana* heute relevanter als je zuvor bewertet, indem sie ein Korrektiv zum landesweit üblichen, mechanisch-leblosen System von Edukation darstellen soll (vgl. Tagore 1994, I). Doch schon Tagore sah sich kurz nach der Gründung von *Patha Bhavana* mit dem Erwartungsdruck der Elternhäuser bzw. seiner Schüler konfrontiert. Den künstlerischen und musischen Fächern maßen sie teilweise eine geringere Bedeutung bei als examenstauglichen Lernfächern und forderten Prüfungen und verwertbare Abschlüsse, die Tagore eigentlich kategorisch ablehnte. Seine Auffassung von einer idealen Edukation war, wie er selbst erkannte, nicht in vollem Grade umsetzbar¹ (vgl. Sen 1994, S. 98). Dieses Spannungsverhältnis besteht heute stärker denn je, da an *Patha Bhavana* einerseits der formale Anspruch besteht, den Idealen Tagores zu folgen und dem konventionellen System von Edukation eine Alternative entgegenzusetzen, andererseits der häusliche Erwartungsdruck eher größer als geringer geworden ist (vgl. Sen 1994, S. 99; Bose 1994, S. 17; Roy 1994, S. 105 f.). Das Ergebnis dieser Spannung ist ein unausgewogenes Verhältnis zwischen fachorientierten und erfahrungsorientierten Lerninhalten, eine Mechanisierung des Unterrichts sowie eine Bedeutungslosigkeit obligatorischer Aktivitäten auf Kosten der einst zentralen Werte der Freiheit und individuellen Flexibilität (vgl. Roy 1994, S. 99; Bhattacharya 1994, S. 69 f.). Gleichmaßen ist keine Form von moralischer, religiöser oder spiritueller Edukation im Lehrplan verankert (vgl. Roy 1994, S. 106). Tagore begründete seinerzeit die Schule nach dem Vorbild des *ashrama*, an welcher Schüler und Lehrer lebten. Darin sah er die Grundlage für ein persönliches und gemeinschaftsorientiertes Lehrer-Schüler-Verhältnis. Durch die Tatsache, dass *Patha Bhavana* heute von vielen Tagesschülern besucht wird, die nicht an den außerunterrichtlichen Aktivitäten und Veranstaltungen teilnehmen, wird Tagores Idee der 'Wohnschule' faktisch nicht mehr praktiziert (vgl. Roy 1994, S. 106). Insgesamt scheinen wesentliche Elemente der Schule verloren zu sein. Martin Kämpchen urteilt über *Patha Bhavana* und *Visva Bharati*:

„Auch Rabindranaths pädagogischem Experiment fehlte nach seinem Tod der schöpferische Impuls. Die Universität Visva-Bharati integrierte sich vollends in das bestehende Erziehungs-

¹ In einem Interview mit Maria Steinhouse sagt Tagore: „Those who hail from relatively well-to-do families are eager to get degrees by passing examinations for earning their livelihood. So it is not possible to impart to them the ideal education. As for example, they do not want to waste their time in handicraft, and even in music and fine arts. They want to pass out some how by cramming their lessons. I have had to accept this, otherwise there would not have been a single student in my school” (zitiert nach Sen 1994, S. 98).

system, als sie 1951 der indischen Regierung unterstellt wurde. [...] Der Zug hin zur Integration blieb unverkennbar, als immer mehr Klassen eingerichtet wurden, die auf die Prüfungen vorbereiteten. Die Universität hat nun nicht mehr den akuten Geldmangel wie zur Zeit des Gründers, doch von dem 'Santiniketan-Experiment' bleiben nur noch wenige Elemente übrig, die zudem museal wirken, weil sie in keinem lebensvollen Zusammenhang stehen. Zum Beispiel wird wie früher im Freien, unter den Bäumen, Schule gehalten; doch hat die Beziehung zur Natur in Methode und Inhalt des Unterrichts keine Bedeutung mehr. Allerdings betont der Stundenplan heute noch die musischen Fächer - Gesang und Instrumentalmusik, Tanz und Kunsthandwerk“ (Kämpchen 2002, S. 123).

Außerhalb Santiniketans scheint es, dass Tagores Konzeption von Edukation maximal in wissenschaftlichen Publikationen und Essays, nicht jedoch in der edukationalen Praxis rezipiert wird. Offenbar besteht im Gegensatz zu Tagores einstiger Vorstellung aufseiten der Schulleitung auch kein Anspruch, den holistischen Gedanken, den Tagore mit der Schule *Patha Bhavana* verband, breitenwirksam in andere Teile des Landes zu exportieren, vielmehr hingegen, den vertikal-elitären Status, den die Schule seit Gründungszeiten genoss, beizubehalten bzw. wiederherzustellen (vgl. Chattopadhyay 1994, S. 65 f.).

Auch die Universität *Visva Bharati* hat im Gegensatz zu Tagores Zeiten heute keinen Bezug zur Massenedukation und ist geradezu apolitisch, indem die Verantwortung mit deren Verstaatlichung in die Hände der Regierung gelegt wurde (vgl. Bose 1994, S. 16). Der einst angestrebte materielle und geistige Austausch mit der Umgebung Santiniketans scheint versiegt zu sein (vgl. Kämpchen 2002, S. 123).

Es ist somit nahe liegend, dass sich die gegenwärtige Bedeutung Tagores auf historische und punktuell wirksame, praxisrelevante Aspekte begrenzt. Die gesellschaftskritischen und machthinterfragenden Elemente, welche sich in Tagores Entwurf von Edukation widerspiegeln, scheinen heute nicht wirksam zu sein und deuten in der Bildungspraxis eher auf die Fortführung historischer Bildungsexklusion statt auf gleichberechtigte Zugangschancen im Sinne von *Education for All* hin. Damit verweisen sie auf die eingangs formulierte Aussage und legen die Vermutung der vorteilsorientierten und die eigenen Interessen legitimierenden Kürzung von Tagores Konzeption nahe. Auch diese Ausführungen sollen im empirischen Teil der Arbeit einer Prüfung unterzogen werden. Zweifelsohne müssen auf Grund der Beispiele von Gandhi und Tagore an der generalisierenden Aussage von Chaube und Chaube hinsichtlich der realen Bedeutung indischer Gesellschaftsvisionäre für die Edukation Zweifel bekundet werden. Die von den beiden Autoren beschriebene enge Verwobenheit von aktuellen Konzepten von Edukation und dem kulturellen (auch befreiungspädagogischen) Erbe steht nicht nur im

Widerspruch zu den Aussagen in diesem Kapitel, sondern auch zu allgemeinen postkolonialen Entwicklungstendenzen im Bereich der Edukation (vgl. Kap. 4.4) und zur Rolle der Lehrenden im Bildungsprozess (vgl. Kap. 4.6).

4.8 Systematisierende Zusammenfassung

Im Rückblick auf den in diesem Kapitel dargestellten Zeitraum seit der politischen Unabhängigkeit Indiens sind zwei äußerlich unterschiedliche, in ihrer Dynamik der Machtreproduktion jedoch übereinstimmende Formen der sozialen Ungleichheit im Bereich von Edukation zu benennen: die *intern-hinduistische Form* und die *extern-britische Form*, die zwei verschiedene, sich praktisch weitgehend ergänzende Modi von sozialer Exklusion hervorbringen¹. Diese beiden, die indische Gesellschaft hierarchisierenden Phänomene existieren seit der Unabhängigkeit Indiens sowohl parallel als auch in Mischformen. Seit dem Ende der Kolonialzeit steht somit die indische Gesellschaft, und damit verbunden auch das System von Edukation, unter dem Einfluss zweier historischer Traditionen. Wenn im Folgenden der Terminus *abgestufte Ungleichheit* verwendet wird, sind diese beiden Formen mitzudenken.

Mit dem Ende von Britisch-Indien lassen sich, in der Positionierung zu diesen beiden Formen der Hierarchisierung und zu edukationalen Fragen, übergreifend zwei nationale und polarisierende Bildungsauffassungen bestimmen: die *vertikal-elitäre Bildungsauffassung* und die *horizontal-egalitäre Bildungsauffassung*. Die Vertreter beider Varianten verfolgen verschiedene Paradigmen, die auf den unter 2.3 explizierten Bildungsbegriff zu beziehen sind.

Vertikal-elitäre Bildungsauffassung

Diese Auffassung lässt sich über einen weiten historischen Rückbezug nachvollziehen. Sie ist vor allem in der althinduistischen und kolonialen Bildungspraxis sowie in ihrer gegenwärtigen postkolonialen Fortführung zu verorten. Edukation wird hier mit dem

¹ Seit der wirtschaftlichen Liberalisierung Indiens Anfang der neunziger Jahre und dem damit verbundenen Anschlussbestreben an den globalen Markt steht die Edukation gleichfalls unter dem Einfluss neu ausgerichteter und marktwirtschaftlich definierter nationaler Integrationsschemata. Diese ist über die Betonung des ideologischen und utilitaristischen Bildungsparadigmas - der funktionalen Bereitstellung von ökonomisch verwertbarem Humankapital - aus dem Verständnis dieser Arbeit heraus als Fortführung der imperialistischen (hier extern-britischen) Hierarchisierung zu begreifen.

Ziel instrumentalisiert, den Machterhalt gesellschaftsführender Gruppen zu befördern. Damit ist die Ausrichtung vordergründig kollektivistisch und wird von dort ausgehend individualisiert. Diese Bildungsauffassung folgt ideologischen und, seit der britischen Kolonialherrschaft, gleichermaßen utilitaristisch-funktionalen Bildungsparadigmen. Sie ist unter anderem innerhalb der Bildungsrealität Indiens sowie auf der Ebene der politischen Führungseliten und des Bildungsbürgertums zu verorten. Das äußert sich zum einen darin, dass die verfassungsrechtlich verankerte, kostenlose Schulpflicht nicht realisiert ist:

- a) Nach wie vor tragen die Eltern für den Schulbesuch ihrer Kinder offene und verdeckte Kosten,
- b) Es gibt nach wie vor eine große Zahl an Schulfernbleibern und Schulabbrechern,
- c) Bestimmte Gruppen von Kindern haben keinerlei Bildungszugang.

Zum anderen werden über die einseitig quantitative staatliche Bildungspolitik ungleiche Bildungszugänge reproduziert und damit die Armutslücke (poverty gap), die geschlechtsspezifische Lücke (gender gap) und die Kasten- und Stammeslücke (cast and tribal gap) nicht ent-, sondern eher verschärft. Ein weiterer begünstigender Faktor dafür ist die ungesteuerte Expansion des privaten Bildungssektors.

Es sind zwei Unterformen herauszustellen: die brahmanozentrische (esoterische) Form und die anglizistische (elitäre) Form¹.

Die *brahmanozentrisch-esoterische Form* findet ihre aktuelle Entsprechung in spirituell-romantischen und hindu-nationalistischen Auffassungen von Edukation. Sie ist als Positionsbestimmung gegenüber der erfahrenen kolonialen Entfremdung und Entmündigung, der daraus resultierenden Angst vor einem kollektiven Identitätsverlust einer kolonisierten Bevölkerung sowie gegenüber einem weltumspannenden hegemonialen Projekt zu betrachten (vgl. Fischer-Tiné 2003, S. 1; Heidrich 1997, S. 197). Dabei wird vorrangig der spirituelle, normative und geistige Charakter hinduistischer Erziehung bzw. der Edukation im alten Indien, nicht jedoch deren exklusiver Charakter betont. Sie wird, zumeist fern jeder inneren kritischen bzw. historischen Distanz, unkritisch und idealistisch als das alleinige „educational heritage“ gefeiert (Upadhyay 2001, S. 2). Es erfolgt eine klare Positionierung gegen eine „europäische Version der

¹ Wobei anzumerken ist, dass Esoterik, also die Weitergabe von Wissen an einen begrenzten Kreis Eingeweihter, mit dem Hervorbringen bzw. der Reproduktion einer Elite korrespondiert.

indischen Geschichte“ (Upadhyay 2001, S. 3), gegen die Übernahme westlicher Lebensstile und einer damit verbundenen „Verweltlichung“ des indischen Bildungssystems (vgl. Sivananda 2002, S. 3 ff.). Von den Vertretern dieser Sichtweise wird eine ‚Entwestlichung‘ bzw. ‚Indisierung‘ im Sinne einer ‚Hinduisierung‘ des indischen Bildungssystems gefordert (vgl. Fischer-Tiné 2003, S. 341), um die angenommene kulturelle Überlegenheit Indiens gegenüber dem Westen wiederzubeleben.

Bemerkenswert ist weiterhin, dass zur Bekräftigung der Ansichten das romantische Indienbild Deutschlands¹ herangezogen wird. Dabei kommt es jedoch zu einer Vernachlässigung sozialgeschichtlicher, literatur- und religionssoziologischer kontextueller Gegebenheiten (vgl. Dias 1982, XI; Upadhyay 2001, S. 4).

Die Tradition der *anglizistisch-elitären Form* widerspiegelt sich besonders deutlich im stark utilitaristisch geprägten tertiären Bildungssektor Indiens. Hier steht der verwertbarkeitsorientierte Nützlichkeitsgedanke gegenüber holistischen Bildungsansätzen weit im Vordergrund. Als Indiz dafür können unter anderem die verbreiteten Präferenzen für die Ingenieurwissenschaften gewertet werden, während geisteswissenschaftliche oder soziale Studienfächer als zweite bzw. dritte Wahl gelten. Der einseitige bildungspolitische Förderschwerpunkt der tertiären Edukation gegenüber den anderen Sektoren legt nahe, dass die *trickle-down-theory* (vgl. Kap. 4.2) nach wie vor von praktischer Relevanz ist.

Das Verhältnis beider Unterformen zueinander kann durchaus antagonistisch sein. Im Hinblick auf die in Indien maßgebliche Bildungsrealität wird jedoch davon auszugehen sein, dass das brahmanozentrisch-esoterische Bildungsverständnis durch verschiedene Anpassungs- und Inkorporationsstrategien vor allem mit dem anglizistisch-elitären korrespondiert. Dabei stehen traditionelle hinduistische Elemente nicht im Widerspruch zu westlichen Entwicklungstendenzen, sondern werden mittels einer Synthese erweitert.

Horizontal-egalitäre Bildungsauffassung

Die horizontal-egalitäre Bildungsauffassung ist historisch jünger und entstand vor dem Hintergrund der nationalen Befreiungsbewegung. Sie folgt normativ-idealistischen, humanistischen und/oder politisch-emanzipatorischen Bildungsparadigmen. Diese

¹ Das romantische, deutsche Indienbild stand dem utilitaristischen Indienbild Englands diametral gegenüber. Es bildete sich Anfang 19. Jahrhundert heraus und wurde von Indologen wie August Wilhelm Schlegel (1767-1845), Friedrich Schlegel (1772-1829) und Max Müller (1823-1900), Philosophen wie Arthur Schopenhauer (1788-1860) und Schriftstellern wie Hermann Hesse (1877-1962) getragen.

Auffassung verläuft entgegengesetzt zu der der vertikal-elitären Auffassung: Von den Rechten und Bedürfnissen des Individuums ausgehend wird auf kollektive bzw. gesellschaftliche Transformationen geschlossen.

Diese Bildungsauffassung widerspiegelt sich in internationalen Abkommen, z.B. *Education for All*, in offiziellen nationalstaatlichen Erklärungen, z.B. der *National Policy on Education*, in Entwürfen indischer Gesellschaftsreformer sowie in qualitativen bzw. wissenschaftlichen Studien von Kommissionen und anderen Bildungsexperten.

Die *Bezugnahme zur hinduistisch-dominierten und/oder kolonialen Bildungspraxis*, unter Einbeziehung der politischen und gesellschaftlichen Machtfrage ist innerhalb der horizontal-egalitären Bildungsauffassung heterogen. Besonders scharf wird die hinduistische Edukation im alten Indien aus einer materialistisch-atheistischen Perspektive heraus kritisiert. Sie wird als Instrument betrachtet, welches die gesellschaftliche Macht im Sinne von politischer und religiöser Entscheidungsgewalt¹ kleiner Gruppen monopolisierte und die überwiegende Mehrheit der Bevölkerung in Knechtschaft und Unterdrückung hielt (vgl. Dias 1982, XV). Die damit verbundene Exklusion wurde vor allem über religiöse Faktoren, z.B. die Initiation und die Unterweisung durch einen Lehrer als Voraussetzung für das Erlangen der ewigen kosmischen Potenz bzw. des Brahman, gesteuert (vgl. Deussen 1923, S. 51). Die stark esoterische Ausrichtung in der Weitergabe des Wissens wird damit begründet, dass eine Kenntnis der vedischen Schriften durch ausgegrenzte Personengruppen deren faktische Bedeutungslosigkeit entlarvt und damit der gesellschaftlichen Hierarchisierung die Legitimation entzogen hätte (vgl. Kortenkar 1982, S. 17).

Während die Kritik an der historisch determinierten Hierarchisierung in befreiungspädagogischen Ansätzen (etwa bei Gandhi und Gokhale) des kolonialen Indiens zwar weniger radikal ist aber ebenfalls im Zentrum der Betrachtungen steht, scheint sie in postkolonialen Studien und daraus abgeleiteten Empfehlungen in den Hintergrund zu treten. Zwar werden hier Defizite innerhalb der elementaren Edukation und soziale Ungleichheiten benannt, Bezüge zu deren historischen Wurzeln und zu gegenwärtigen

¹ Im alten Indien kann von einer Gewaltenteilung gesprochen werden, da die Brahmanen die legislative Autorität, die offiziellen Herrscher, also die Könige und Fürsten, die gerichtliche und ausübende Autorität innehatten. Diese Doppelseitigkeit der Autorität äußerte sich in verschiedenen Sanktionsmechanismen. Während die Könige Geldstrafen verhängten, sprachen Brahmanen, oftmals für die gleiche Straftat, Sühne- und Bußstrafen aus. Zusätzlich oblag jedoch auch den jeweiligen dominanten Kasten der einzelnen Dörfer Sanktionsgewalt (vgl. Dumont 1980, S. 168).

Machtstrukturen werden jedoch kaum hergestellt, wie auch die minimale Rezeption der befreiungspädagogischen Ideen in der Bildungspraxis nahe legt.

Die zusammenfassenden Ausführungen dieses Kapitels können wie folgt visualisiert werden:

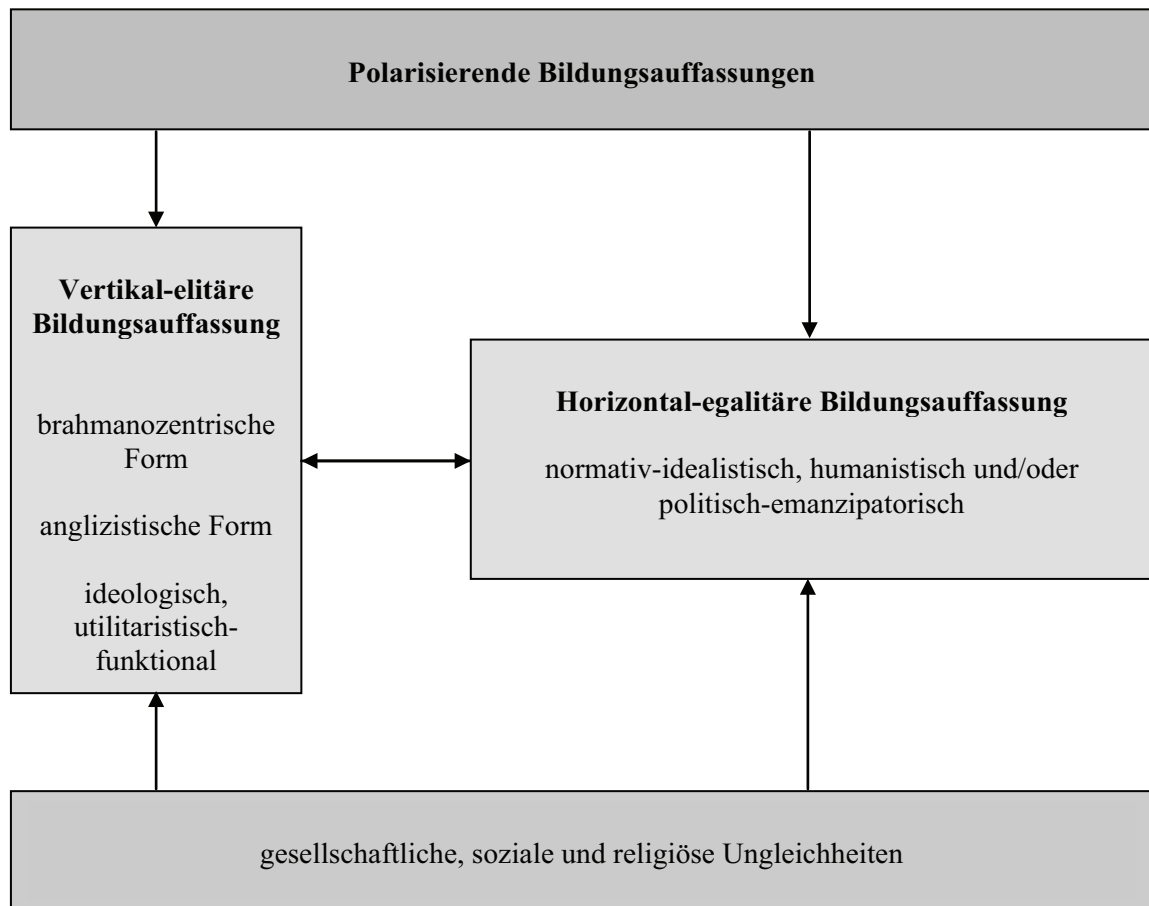


Abb. 2: Polarisierende Bildungsauffassungen

Sowohl auf die beiden Formen der Machtreproduktion als auch auf die der Bildungsauffassungen wird innerhalb der Interpretation der Daten zurückzukommen sein.

5 Forschungsleitende Schlussfolgerungen

Der Sektor der elementaren Edukation Indiens ist von Formen der Bildungsinklusion und -exklusion gekennzeichnet und bewirkt eine abgestufte Ungleichheit im Zugang zu dieser. Die gegenwärtigen ungleichen Zugänge zu elementarer Edukation in Indien sowie deren öffentliche Vernachlässigung und Quantifizierung in Vergangenheit und Gegenwart sind, wie im vorigen Kapitel gezeigt wurde, ohne eine Reflexion der historischen Wurzeln sozialer Exklusion nicht nachzuvollziehen. Wie ebenfalls deutlich wurde, bedingte die Auseinandersetzung mit den verschiedenartigen Phänomenen der In- und Exklusion und die damit verbundene vertikal-elitäre Ausrichtung der Bildungsrealität die Herausbildung eines horizontal-egalitär verlaufenden Verständnisses von Edukation. Die Forderung nach strukturverändernden Reformen, welche sowohl intern-hinduistische als auch extern-britische Exklusionsmodi adressierten und wie sie noch bei einigen Vertretern der Befreiungsbewegung gestellt wurde, trat aber im Laufe der Zeit innerhalb der öffentlichen Diskussion der elementaren Edukation zurück. Zu keinem Zeitpunkt der spät- und postkolonialen Geschichte blieben jedoch die Formen der In- und Exklusion im Bereich der elementaren Edukation unbenannt. Deren Deskription mündete in umfangreichen und klaren, letztlich redundanten Empfehlungen, die aber über die vergangenen Jahrzehnte hinweg eine nur marginale Rezeption in der Bildungspraxis und Bildungspolitik erfuhr.

Ausgehend von den bisher dargestellten inhaltlichen Grundlagen sollen nun die Ziele der empirischen Mikrostudie formuliert werden. Auf dieser Grundlage werden anschließend die forschungsleitenden Fragen sowie Hypothesen als Bezugsgrößen der qualitativen Mikrostudie abgeleitet.

5.1 Forschungsstand und Untersuchungsziele

Wie dargelegt wurde, sind, von Ausnahmen abgesehen (vgl. Pratiche 2002; PROBE 2000; Ramachandran 2004; Rana u.a. 2002), qualitative Studien über Fragen der Edukation in Indien im Allgemeinen, über die der elementaren Edukation im Speziellen, im Verhältnis zu quantitativen Erhebungen deutlich unterrepräsentiert. Die von staatlicher Seite veröffentlichten Daten lassen nur selten einen Blick auf die eduka-

tionale Basis zu (vgl. Ramachandran 2004, S. 28). Es ist eine Forschungslücke zu konstatieren, welche die Realität der Edukation in den Mittelpunkt stellt und auf historische und kulturelle Bedingtheiten bezieht. Ohne diesen Bezug bleibt eine Auseinandersetzung mit den Formen der Bildungsin- und -exklusion oberflächlich und deskriptiv.

Betrachtet man die Größe und die soziokulturelle Vielfalt Indiens sowie die subjektive Konstruiertheit sozialer Realität, ist undenkbar, dass es qualitative Untersuchungen überhaupt vermögen, ein repräsentatives Bild (hier: zu Fragen der elementaren Edukation) zu entwickeln. Untersuchungen im Mikrobereich mit dem Fokus auf einen räumlich, zeitlich und inhaltlich zwangsläufig eng begrenzten Ausschnitt vermögen es dennoch im Gegensatz zu quantitativen Makrodaten, ein Licht auf lokale soziale, ökonomische und politische Faktoren zu werfen, die mit Fragen der elementaren Edukation in einem engen Zusammenhang stehen (vgl. Ramachandran 2004, S. 29) und ohne die basale Fragen der Bildungsrealität, z.B. der tatsächliche qualitative und quantitative Umsetzungsgrad nationaler und internationaler Bildungsprogramme, nicht einzuschätzen sind. Somit ist eine qualitative Studie als nicht mehr aber auch nicht weniger als Teil eines Puzzles zu begreifen, welches einen begrenzten, gleichermaßen besonderen und einmaligen Bildausschnitt darstellt und in Zusammenlegung mit anderen Teilen einen umfassenden Blick auf das entsprechende (ebenfalls ausschnittshafte) Motiv eröffnet¹.

Mit der vorliegenden Mikrostudie soll ein derartiges und an bereits erwähnte Studien anschlussfähiges Puzzleteil vorgelegt werden. Den zentralen Untersuchungsgegenstand bildet dabei, wie mehrfach benannt, die Ermittlung von individuellen und institutionellen Bildungszielen, Bildungsauffassungen und gesellschaftspolitischen Positionen von Lehrenden und Administratoren vor dem Hintergrund

- historisch determinierter Formen von *Bildungsin- und -exklusion*,
- des Verständnisses und der Realisierbarkeit des internationalen Bildungsabkommens *Education for All* und
- ausgewählter Elemente der *befreienden Pädagogik*.

¹ Insofern ist es unsinnig, Repräsentativität qualitativer Sozialforschung zu postulieren, zumal sie stets ausschnittshaft und konstruiert bleibt.

Die Studie leistet einen exemplarischen und kontextspezifischen und damit nicht generalisierbaren Beitrag zur Analyse der qualitativen Situation der universalen elementaren Edukation in Indien, ohne quantitative Aspekte gänzlich auszublenden. Damit wird dem Anspruch gefolgt, eine Dimension zu erfassen, welche innerhalb staatlich-quantitativer Makrodaten keine Berücksichtigung finden können.

5.2 Darlegung der Forschungsfragen und der Hypothesen

Sowohl für die Erhebung der Daten der Mikrostudie als auch für deren Auswertung und Interpretation sind folgende Fragen methodisch bestimmend:

- Wie ist die untersuchte Bildungsrealität unter qualitativen und quantitativen Gesichtspunkten strukturiert?
- Wie positionieren sich in die elementare Edukation beruflich involvierte Personen zur Situation der elementaren Edukation in Indien sowie zu den Inhalten und zur Umsetzbarkeit der von Indien unterzeichneten Welterklärung *Education for All*?
- Welche Bildungsauffassungen, -paradigmen, -ziele und -methoden werden von Personen vertreten bzw. praktiziert, die einen direkten oder indirekten beruflichen Bezug zur elementaren Edukation haben?
- Nehmen diese Bildungsauffassungen Bezug zur gesellschaftlich und historisch determinierten zweigeteilten Bildung bzw. der abgestuften Ungleichheit?
- Welche gegenwärtige Rolle spielen in den untersuchten Fällen indische reformpädagogische Ansätze des vergangenen Jahrhunderts? Ist dabei gegebenenfalls ein gesellschaftskritischer Bezug zu bestimmen?

Im Sinne einer Weiterentwicklung der bereits vorliegenden und bereits dargestellten Erkenntnisse aus nahe liegenden Studien sollen zwei einander ergänzende Kategorien von Hypothesen einer Prüfung unterzogen werden: (I) Hypothesen zur Situation der elementaren Edukation in Indien und (II) Hypothesen zu individuellen und institutionellen Auffassungen, Paradigmen, Zielen und ggf. Methoden von Lehrenden und Administratoren im Hinblick auf die elementare Edukation in Indien.

- (I)
1. Entgegen dem Ansatz internationaler und nationaler Bildungsprogramme und offizieller staatlicher Bekundungen ist die indische Bildungsrealität, auch innerhalb der elementaren Edukation, vertikal-elitär strukturiert.
 2. Diese Ausrichtung der Bildungsrealität reproduziert die abgestufte Ungleichheit im Bereich der Edukation.
 3. In der staatlichen Bildungsplanung und Bildungspraxis werden quantitative Aspekte, z.B. die Zahl der Einschreibungen, überbetont. Die Bildungsqualität, sprich: die Lernoutputs und -ergebnisse, bleiben weitgehend unberücksichtigt.
 4. Der Bildungssektor, auch der elementare, ist durch eine starke Monetarisierung gekennzeichnet. Diese äußert sich u.a. in verschiedenen Formen der Korruption, in einem allgemeinen Trend, Kinder an kostenpflichtige private Schulen zu geben und in diversen Nebentätigkeiten der Lehrenden.
 5. Unter einer Beibehaltung gegenwärtiger Bildungsplanung und Bildungspraxis wird das Programm *Education for All* innerhalb der internationalen Zielvorgaben und aus dem Bildungsverständnis dieser Arbeit heraus nicht realisiert werden können.
- (II)
1. Die Ziele einer universalen elementaren Edukation werden minimalistisch definiert. Die historisch determinierten, gegenwärtigen Machtstrukturen bleiben dabei unreflektiert.
 2. Die Bildungsauffassungen und -methoden widerspiegeln Einflüsse der althinduistischen und der britisch-kolonialen Bildungspraxis.
 3. Die Rolle der Lehrenden im Bildungsprozess ist, entgegen ihres Selbstbildes, passiv. Die Abstraktheit ihrer eigenen Aus- und Fortbildungen widerspiegelt sich unreflektiert in der Lebens- und Alltagsferne des Schulunterrichts.
 4. Pädagogische Ansätze von Gesellschaftsvisionären der Unabhängigkeitsbewegung finden, wenn überhaupt, einen abstrakten Eingang in die Bildungspraxis. Es erfolgt keinerlei gesellschaftliche Bezugnahme.

6 Methodische Voraussetzungen / Methodik der Untersuchung

Innerhalb der hier vorgelegten Mikrostudie wird zum einen das Ziel verfolgt, vor dem Bewertungshintergrund der abgestuften Ungleichheit und des Umsetzungsgrades von *Education for All* einen beispielhaften Ausschnitt elementarer Bildungspraxis und -planung qualitativ zu erfassen. Zum anderen werden auf diesen Bewertungshintergrund bezogene Auffassungen, Ziele und Methoden von Personen erhoben, die beruflich in die elementare Edukation involviert sind. Über diese beiden inhaltlichen Elemente des Forschungsprozesses wird versucht, nicht nur oberflächlich-deskriptive Aspekte, sondern auch normative, historisch determinierte Dimensionen zu charakterisieren, welche die elementare Edukation bestimmen und somit die qualitative Tiefenschärfe der Studie erhöhen.

6.1 Qualitative Sozialforschung im Kontext der Nord-Süd-Forschung

Nachdem im Kapitel 2.1 allgemeine Charakteristika interkultureller Bildungsforschung dargelegt wurde, sollen nun spezifische Überlegungen zur qualitativen Sozialforschung im Nord-Süd-Kontext ausgebreitet werden.

Ein qualitativer Forschungsprozess wird in seiner Gesamtheit von Interpretationen getragen. Es wird davon ausgegangen, dass es eine allgemeingültige, soziale Wirklichkeit nicht gibt, sondern die Bewertung sozialen Handelns und sozialer Interaktionen auf subjektiven Deutungsmustern und Sichtweisen beruht, wie Norman K. Denzin und Yvonna S. Lincoln betonen:

“Qualitative research is endlessly creative and interpretive. The researcher does not just leave the field with mountains of empirical materials and then easily write up his or her findings. Qualitative interpretations are constructed” (Denzin/Lincoln 1998, S. 29).

Auch wenn die Interpretation der gewonnenen Ergebnisse nachvollziehbar dargestellt und schrittweise begründet ist, wird es, insbesondere im Kontext der Nord-Süd-Forschung, immer interpretative Elemente geben, die kontrovers und problematisch diskutiert werden (vgl. ebd., S. 26). Darüber hinaus erfolgt die Erhebung und Interpretation der Daten in dem Bewusstsein, dass die aus der teils erheblichen kulturellen Varianz resultierende „Fremdheit nur begrenzt verstehbar ist“ (Lang-

Wojtasik 2002, S. 142) und die bereits benannte und hier zwangsläufig eurozentrisch ausgerichtete „Selbstausslegung im anderen“ (Kramer in Streck 1997, S. 50), in dieser Studie unumgänglich ist.

Gleichzeitig muss betont werden, dass die in einer qualitativen Studie erhobenen Daten lediglich Zustands- und Prozessanalysen zum Zeitpunkt der Forschung erlauben (vgl. Flick u.a. 2004, S. 225). Damit können Einblicke in soziale Realitäten gewonnen werden, Generalisierungen im engeren Sinne sind jedoch nicht möglich (vgl. ebd., S. 17).

Während der Feldforschung ist einerseits richtungsweisend, wie sich der Forscher in einem für ihn ungewohnten und teilweise fremden Feld bewegt. Andererseits ist zu klären, welche verschiedenen Formen der Kategorisierung¹ im wechselwirkenden Verhältnis zwischen der Untersuchungsgruppe und dem Forscher vorgenommen werden. Je größer die kulturelle Varianz zwischen dem Forscher und der untersuchten Gruppe ist, desto umfangreicher ist beiderseits die Bandbreite an potenziell zugeschriebenen Attributen, Antizipationen und mit Vorurteilen verbundenen Kategorisierungen. Je stärker nun der Grad der Kategorisierung ist, desto größer ist der Grad der Verzerrung und Generalisierung bei der Wahrnehmung von Personen und Gruppen. Von entscheidender Bedeutung ist dabei, wo die jeweilige soziale Situation für die Gruppenmitglieder auf der Skala von reinem interpersonalem bis zu reinem Intergruppenverhalten angesiedelt ist. Dazu schreibt Henri Tajfel:

„Je näher eine soziale Situation am Intergruppenextrem liegt, um so stärker wird die Tendenz für Mitglieder der Eigengruppe sein, Mitglieder der Fremdgruppe als undifferenzierte Items in einer einheitlichen sozialen Kategorie zu behandeln, d.h. ohne Rücksicht auf ihre individuellen Eigenarten. Dies äußert sich gleichzeitig in einem klaren Bewusstsein von der Dichotomie Eigen- gegenüber Fremdgruppe, in der Attribution bestimmter Merkmale, von denen angenommen wird, dass sie auf die Gruppe als Ganze zutreffen [...] und in anderen Formen des Verhaltens, das mit der Kategorisierung in Eigen- und Fremdgruppe einhergeht“ (Tajfel 1982, S. 87 f.).

¹ Die Kategorisierung ist nach Henri Tajfel ein zentraler Fachbegriff, der aussagt, dass von uns sowohl die dingliche als auch die soziale Umwelt in *Äquivalenzklassen* aufgeteilt wird. Dabei ist die Kategorie eine Größe, innerhalb der Objekte, die in einem oder mehreren Merkmalen übereinstimmen, als gleichwertig zusammengefasst werden.

Alle sozialen Kategorisierungen, bei denen in 'wir' und 'sie' eingeteilt wird, beruhen nach Tajfel auf Unterscheidungen und bilden damit sowohl kognitive als auch verhaltenssteuernde Stützen des Ethnozentrismus¹ (vgl. ebd., S. 101 f.).

Folglich wird von einer idealer Weise möglichst geringen kulturellen Varianz ausgegangen, welche einen gemeinsamen kulturellen, gesellschaftlichen und ökonomischen Hintergrund zwischen den am Forschungsprozess beteiligten Personen impliziert (vgl. Lang-Wojtasik 2002, S. 136). Diese ist in den meisten Fällen der Nord-Süd-Forschung, so auch im vorliegenden, nicht gegeben. Im Nord-Süd-Kontext wird der Forschungsprozess somit in erheblichem Maße von spezifischen, nicht beobachtbaren, latenten Variablen (vgl. Atteslander 1992, S. 71) determiniert. Diese Variablen haben ihre Ursprünge in den durch verschiedene Sozialisationsinstanzen vermittelten und individuell interpretierten jeweiligen Weltbildern, die sich in der Form kultur-erzeugter und -bezogener Vorurteile und Stereotype äußern, sowie in teilweise gravierenden unterschiedlichen ökonomischen Rahmenbedingungen. Dazu beschreibt W. Teuscher seine Forschungserfahrungen wie folgt:

„Die Gruppe, unser Untersuchungsgegenstand, sieht den zu ihr gelangten Forscher stets auch als einen Menschen an und gliedert ihn sofort oder zögernd in ihr Schema von Menschen außerhalb ihrer Gruppe ein. Er wird so in ihren Bereich einbezogen. Er kann für sie sein: ein Fremder, ein Gast, ein Angehöriger des herrschenden Kolonialvolkes, der Freund eines Angehörigen der Gruppe usw. [...] Daraus folgt: Er erhält auf dem Hintergrund der neuen, von ihm zu untersuchenden Gesellschaft, einen sozialen Status, der ihn in das Phänomen einschließt, das Gegenstand seiner Untersuchung ist. Die Gruppe regiert auf das Eindringen eines Fremdlings, indem sie ganz unmittelbar versucht, seinem Dasein aus ihrem System heraus einen übersetzbaren Sinn zu geben. Seine Eingliederung durch Status- und Rollenzuweisung oder durch Interpretation seiner Handlungen zu einem Status und einer Rolle ergeben alles Weitere. Der Forscher kann zum Beispiel nur an denjenigen Handlungen teilnehmen, die von seinem Status her für seine Augen bestimmt sind. Und man verhält sich ihm gegenüber seiner Rolle gemäß. Alles, was er sieht oder erlebt, erlebt er durch die Optik seiner Rolle [...]“ (Teuscher in Atteslander 1992, S. 79f.).

In dem Maße also, indem die Untersuchungsgruppe soziale Attributionen und Kategorisierungen vornimmt, ist auch die forschende Person von diesen geleitet. Es muss davon ausgegangen werden, dass der Forschungsprozess somit zwangsläufig

¹ Dieser Terminus wird hier wertungsneutral in dem Sinne verwendet, als dass er im Hinblick auf kulturelle Identität quasi organisch ist. Durch die unterschiedliche Qualität seiner individuellen Ausprägungen kann Ethnozentrismus jedoch nicht als einheitliches soziales Phänomen bezeichnet werden. Die Bandbreite seiner Erscheinungsformen ist auf einer Skala zu verorten, deren Begrenzungspunkte der aufgeklärte und der agnostische Ethnozentrismus bilden (vgl. Nieke 2000, S. 96 ff.).

verfälscht und künstlich ist. Peter Atteslander und Frank-Olaf Radtke zufolge weisen alle nach wissenschaftlichen Prinzipien durchgeführten Befragungen einen gewissen Grad an Künstlichkeit auf, die Artefakte, also provozierte Meinungsäußerungen, hervorbringen. Daraus resultierend ist es erforderlich, das Ausmaß der Künstlichkeit beschreibend festzustellen (vgl. Atteslander 1993, S. 142; Radtke 1996, S. 111). Gleichzeitig können diese Meinungsäußerungen sowohl verbindlich als auch unverbindlich sein; sie erlauben keine Prognose über das Verhalten des Befragten (vgl. ebd., S. 139). Gleichmaßen kann vom im Forschungsprozess erlebten Verhalten nicht ohne weiteres auf bestimmte Meinungsstrukturen geschlossen werden (vgl. ebd.). Diese Feststellung scheint für die qualitative Sozialforschung im Nord-Süd-Kontext von besonderer Relevanz zu sein.

Jedoch muss hier auch ein bedeutender Vorteil vergleichender interkultureller Sozialforschung hervorgehoben werden: Gerade die vorherrschende kulturelle Differenz und damit verbundene Fremdheitserfahrungen bergen ein Potenzial in sich, welches ein sensibleres Beobachten und Interpretieren des eigenen und des fremden kulturellen Kontextes ermöglicht, als es in intrakulturellen Studien möglich ist (vgl. Clemens 2005, S. 24). Voraussetzung dafür ist jedoch, wie schon an anderer Stelle erwähnt, das Bewusstsein über die Relativität des eigenen kulturellen Hintergrunds und das größtmögliche Bestreben nach einem „ethnologischen Grenzgang“ (Streck 1997, S. 13), der kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede hervortreten lässt.

Insbesondere auf der Seite des Durchführenden der Untersuchung ist daher die Kompetenz zur Selbstbeobachtung als forschungsbegleitendes Element unabdingbar: Welche Vorurteile, Intuitionen, Ängste und ideologischen Beschränkungen fließen in den Forschungsprozess ein (vgl. Atteslander 1992, S. 95)? Neben der Forderung nach Selbstbeobachtung muss es das Ziel empirischer Sozialforschung sein, sich dem Untersuchungsgegenstand soweit als möglich *verstehend* zu nähern, ohne dabei das ursprüngliche Forschungsinteresse aus den Augen zu verlieren.

Um diesen Forderungen gerecht zu werden, sollen in den folgenden beiden Unterkapiteln kollektive und potentielle individuelle Deutungsmuster der Untersuchungspartner expliziert werden, von denen angenommen wird, dass sie die Feldforschung in subtiler, aber maßgeblicher Weise beeinflussen.

6.1.1 Forschungsbestimmende Elemente 'kollektiver indischer' Deutungsmuster im Spiegel qualitativer Sozialforschung

Das zentrale Dilemma dieser Arbeit besteht in einer unüberwindbaren, kulturbedingten und parallel verlaufenden Distanz zwischen Untersuchungsgruppe und Untersuchendem. Diese Distanz steht, wie bereits erwähnt, der theoretischen Anforderung an die qualitative Sozialforschung - ein gemeinsamer kultureller, gesellschaftlicher und ökonomischer Rahmen zwischen forschender Person und Informanten (vgl. Lang-Wojtasik 2002, S. 136) - entgegen, birgt jedoch auch Möglichkeiten des interkulturellen Erkenntnisgewinns in sich.

Die wechselseitig bestehende Distanz zwischen den am Forschungsprozess beteiligten Personen im Rahmen dieser Arbeit ist nicht zu nivellieren. Da sie jedoch den empirischen Forschungsprozess in entscheidendem Maße mitbestimmt, ist es um so dringender nötig, ausgehend von einer sozio-ethnologischen Perspektive, kulturell-relativistisch-indische Deutungsmuster vor dem Hintergrund von Erkenntnissen der qualitativen Sozialforschung herauszuarbeiten.

Den notwendigen Interpretationen im qualitativen Forschungsprozess liegen interessen geleitete, politische und moralische Wertprämissen zu Grunde (vgl. Myrdal 1971, S. 59, S. 79). Im Forschungsprozess beeinflussen sie sowohl Forschende¹ als auch Informanten.

Gunnar Myrdal unterscheidet zwei verschiedene Formen von Wertprämissen - die Wertungen der höheren sowie die Wertungen der unteren Ebene (vgl. Myrdal 1971, S. 21f.). Die Wertungen der unteren Ebene werden von verschiedenen Faktoren bestimmt, z.B. dem sozialen Status, egoistischen Wünschen, kurzsichtigen Interessen sowie Neid und Hemmungen. Höhere Wertungen sind allgemeinerer und moralischerer Art und präsentieren sich, Myrdal zufolge, über formale Institutionen und große öffentliche Einrichtungen (vgl. ebd., S. 40). Das intrapersonale Verhältnis dieser beiden Wertprämissen wird vom Grad der Alltäglichkeit einer Situation bestimmt, ist aber stets von einem 'internen Konflikt' getragen. Nach Myrdal sind in alltäglichen, lokalen Lebenssituationen die höheren Wertungen von den niederen überlagert und „werden [...]

¹ Aufseiten der Durchführenden der vorliegenden Studie wird, wie bereits in den Kapiteln 2.2 und 2.3 expliziert, von einem humanistischen, gleichheitsorientierten und emanzipatorischen Menschenbild ausgegangen, welches ein ebensolches Bildungsverständnis hervorbringt.

aus opportunistischen Gründen verheimlicht“ (vgl. ebd., S. 72). Demgegenüber besteht die allgemeine Tendenz, in bestimmten, außeralltäglichen Situationen, zu denen auch qualitative Interviewsituationen gehören, aktive Wertungen der unteren Ebene zu verbergen (vgl. ebd., S. 22 f.). Die qualitative Sozialforschung sieht sich auf Grund dieser Phänomene mit der generellen Schwierigkeit konfrontiert, persönliche Wertungen zu erfassen (ebd., S. 22).

Diese Schwierigkeit kann in interkulturellen Forschungssituationen eine Potenzierung erfahren, wenn von den am Forschungsprozess Beteiligten im Zuge subjektiv wahrgenommener, großer kultureller Varianz zu Ungunsten eines interpersonalen Verhaltens ein Intergruppenverhalten begünstigt wird. Gerade diese Tendenz zum Intergruppenverhalten innerhalb des Forschungsprozesses befördert die Annahme, dass Interviewaussagen eher öffentliche und politische Ansichten, also Wertungen der höheren Ebene, als private oder persönliche Meinungen widerspiegeln. Im Umkehrschluss dessen ist es wahrscheinlich, dass eine geringe, subjektiv wahrgenommene kulturelle Varianz die Äußerung persönlicher Meinungen befördert. Die beiden verschiedenen Formen der Wertprämissen und ihr öffentliches sowie persönliches Verhältnis zueinander werden von kulturellrelativistischen Deutungsmustern bestimmt, unter welchen hier kollektiv geteilte und kulturbezogene, relativ stabile Wahrnehmungs-, Interpretations- und Bewertungskategorien verstanden werden. Als Teil der kollektiven, unter bestimmten Umständen auch der nationalen Identität, formen sie die subjektive Identität mit, indem sie kulturelle Normen und Werte definieren und vom Individuum mittels verschiedener Sozialisationsinstanzen internalisiert werden. In dieser Arbeit wird davon ausgegangen, dass folglich auch Wertprämissen relativistisch sein können und von kulturspezifischen Konstruktionen der sozialen Realität bestimmt werden.

Indien bildet eine geografische und politische Einheit, mit der sich etwa 90% seiner Bewohner identifizieren (im Vergleich dazu sind es in Deutschland ca. 58%; vgl. UNDP 2004, S. 49). Insofern kann von einer weitgehend einheitlichen *nationalen Identität* der indischen Bevölkerung gesprochen werden. Wenn Tagore von Indien als 'Unity in Diversity' spricht, spielt er neben der einenden nationalen Identität auf eine Vielzahl *kultureller Identitäten*, oder, wie Shashi Tharoor es nennt, auf ein „Konglomerat von Minderheiten“ (vgl. Tharoor 2000, S. 116) an, welche die indische, multi-ethnische Gesellschaft hervorbringt und nicht mit der nationalen Identität im

Widerspruch stehen muss. Neben einer Vielzahl trennender kultureller Elemente, welche diese verschiedenen Identitäten bedingen, muss es jedoch gemeinsame Schnittmengen, also eine zumindest punktuelle interne Universalität¹ bestimmter Lebensbereiche und Ausdrucksformen (vgl. Wimmer 2004, S. 46) geben, welche den überwiegenden Teil der Bevölkerung beeinflussen und verbinden und die sich, wie hier angenommen wird, gerade durch die Verschiedenheit erklären. Aus diesem Blickwinkel heraus sind nach Bestimmungsstücken übergreifender kollektiver Deutungsmuster zu suchen, welche den Forschungsprozess der Studie mitbestimmen. Den Ausgangspunkt dazu bildet die enorme Verschiedenheit innerhalb Indiens mit dem Bewusstsein, dass jeder Versuch der Erfassung verbindender Elemente eine Verkürzung der sozialen Komplexität darstellt und es immer Beispiele geben wird, die das Gegenteil belegen. Sudhir und Katharina Kakar zufolge existiert trotz der Vielfalt des Landes eine auf Ähnlichkeiten beruhende, „indische Identität“²,

„ [...] die von jener übergreifenden Hindu-Zivilisation hervorgebracht wurde, die - wenn man das einmal so sagen darf - einen Löwenanteil zum 'kulturellen Genpool' der indischen Völker geleistet hat. Mit anderen Worten, die kulturellen Muster der Hindus waren entscheidend in der Konstruktion des 'Indisch-Seins' [...]“ (Kakar/Kakar 2006, S. 9).

Diese „indische Identität“ sei demnach bestimmt durch ein tausende von Jahren zurückreichendes kollektives Gedächtnis, welches kollektive Erinnerungen intergenerativ weitervermittelt (Kakar 1997, 11 f.). Ähnlich ist Tharoor zu verstehen, wenn er schreibt, dass die Inder eine nach wie vor lebendige „Last der Vergangenheit“ mit sich tragen, bei welcher der Hinduismus den kulturstiftenden Bezugsrahmen bildet (vgl. Tharoor 2000, S. 180; S. 189 f.). Dieses Gedächtnis, diese lebendige Vergangenheit, so nehmen die Autoren Kakar an, beeinflusst die Menschen des gegenwärtigen Indien stärker als die Idee des modernen Nationalstaats (Kakar/Kakar 2006, S. 8) und scheint mit diesem bisweilen sogar in starkem Konflikt zu stehen (vgl. Kakar 1997, S. 19).

¹ Die interne Universalität wird nach Franz Martin Wimmer durch kulturelle Einheiten hervorgebracht. Demgegenüber entwirft er den Terminus der „extern universellen Kultur“, innerhalb derer „wesentliche Züge einer alten Kultur global wirksam etabliert werden“ (Wimmer 2004, S. 46).

² Die indische Identität wird hier als eine kulturelle Identität verstanden. Die kulturelle Identität bestimmt nach Kakar „die Art und Weise, wie eine Gruppe Erfahrungen mit Hilfe ihrer Mythen, Erinnerungen, Symbole, Rituale und Ideale grundlegend strukturiert“ (Kakar 1997, S. 220). Demnach ist die kulturelle Identität ein sich in der Gegenwart stets neu reproduzierendes Phänomen, welches aus „geronnener Historie“ gespeist wird. In ihrem Buch *Die Inder. Porträt einer Gesellschaft* betonen Sudhir und Katharina Kakar das Risiko bei dem Versuch, das „Indisch-Sein“ zu beschreiben. Dennoch gehen sie davon aus, dass der Entwurf eines Gesamtbildes ein wichtiges Komplement zu Lokalstudien sowie eine „notwendige und legitime Verkürzung einer komplexen Realität“ darstellt (Kakar/Kakar 2006, S. 10 f.).

Der Terminus „indische Identität“ soll im Folgenden nicht verwendet werden, da sein Bedeutungshorizont auf Grund der Vielfalt des Landes irritiert und eine kulturelle Einheitlichkeit annehmen lässt, wo keine besteht. Gleichzeitig suggeriert dieser Terminus die Existenz *einer* Identität, die sich über *eine* kulturelle (auch religiöse) Zugehörigkeit definiert, nach Amartya Sen eine ernstzunehmende weltweite Konfliktursache (vgl. Sen 2007, S. 11; 23). Es scheint im Kontext dieser Arbeit unmissverständlicher, von weitgehend kollektiv geteilten, 'indischen Deutungsmustern' zu sprechen. Diese werden in erheblichem Maße von dem Phänomen starker Hierarchisierung aller Bereiche des sozialen, gesellschaftlichen und religiösen Lebens sowie vom Kommunalismus¹ getragen.

Soziale und gesellschaftliche Hierarchisierung

Das Selbstwertgefühl der Mehrheit der Inder wird vor allem vom „relativen Rang“ bestimmt, der aussagt, ob eine Person der eigenen über- oder untergeordnet ist (vgl. Kakar/Kakar 2006, S. 13). Diese Hierarchisierung wurzelt in der Charakteristik der erweiterten Großfamilie, die, wenngleich aufweichend, nach wie vor die „am meisten gewünschte Form des Zusammenlebens“ darstellt² (vgl. ebd.; Imhasly 2006, S. 226). Die relative Stellung eines Inders in der Familienhierarchie und die damit verbundenen Normen und Verpflichtungen bleiben lebenslang bestehen. Generell wird vermittelt, dass Familienintegrität wichtiger ist als individuelle Entfaltung (vgl. Kakar/Kakar 2006, S. 19). Die familiären Autoritätsverhältnisse sind einerseits durch Respekt, Gehorsam sowie die Erfüllung der Wünsche gegenüber den ranghöheren Familienmitgliedern, andererseits durch Verantwortungsbewusstsein und Fürsorge, gekennzeichnet (vgl. ebd., S. 19; Tharoor 2000, S. 266). Sie widerspiegeln sich in verschiedensten gesellschaftlichen Organisationen des öffentlichen Lebens mit der Tendenz der Idealisierung von ranghöheren Personen, z.B. Vorgesetzten und Lehrenden. Durch die Stärke der

¹ Der indische Kommunalismus stellt, religions- und klassenübergreifend, „eine einseitig an den Interessen der eigenen Volksgruppe orientierte Haltung und entsprechend gruppenegoistisches Verhalten“ (Kakar 1997, S. 13) dar. Er ist demzufolge keine persönliche, sondern eine kollektive Erscheinung, die politische, wirtschaftliche, soziale, kulturelle und religiöse Interessen einer Volksgruppe beeinflusst (vgl. ebd., S. 13). Er wurde und wird u.a. geprägt durch ein weit in die Vergangenheit zurückreichendes, differentes Verhältnis zwischen Muslimen und Hindus, durch die britisch-koloniale Machtstrategie „Teile und Herrsche“ (vgl. ebd., S. 14) sowie durch die inhärente Uneinheitlichkeit unter den Hindus (vgl. ebd., S. 22 f.).

² Die erweiterte Großfamilie muss dabei nicht zwangsläufig in einer Wohngemeinschaft leben. Insbesondere in den Städten sind es zunehmend Kernfamilien, die Wohngemeinschaften bilden. Verpflichtungen und Verantwortlichkeiten gegenüber anderen Familienmitgliedern, einhergehend mit einer starken Bindung an die Großfamilie, bleiben jedoch bestehen.

Hierarchisierung ist ein zeitweises oder dauerhaftes Überschreiten der Grenzen von Macht und Status schwierig, wodurch Entscheidungen häufig „nach oben“ verlagert werden (vgl. Kakar/Kakar 2006, S. 23). Gleichzeitig führen die familiären Autoritätsverhältnisse zu einer scharfen Abgrenzung zwischen der Eigengruppe und Fremdgruppen (*groupism*), verbunden mit einer klaren Definition, wem gegenüber Verantwortlichkeiten bestehen und wem gegenüber nicht (vgl. ebd., S. 26). Das mag auch darin begründet sein, dass, Kakar und Kakar zufolge, „[...] Treue gegenüber unpersönlichen Institutionen und abstrakten moralischen Werten [...] in einer indischen Familie nicht vermittelt [wird] - sie ist ein Fremdkörper (vgl. ebd., S. 20)¹. Darüber hinaus ist anzunehmen, dass die ethnische Vielfalt Indiens, die auch in starkem Maße verschiedene Klassenidentitäten hervorbringt, den *groupism* befördert. Ein weiteres Element der kulturellen Identitäten bilden die verschiedenen religiösen Identitäten.

Stratifikation und Kommunalismus

Die religiöse Inklusion ist in der indischen Verfassung in diversen Artikeln verankert (vgl. Die Verfassung Indiens 1996, Grundrechte, u.a. Art. 15, 17, 25). Einen praktischen Niederschlag findet das multikulturell-säkulare Paradigma in der Tatsache, dass an 14 der 17 gesetzlichen Feiertagen die Vielfalt der Religionen gefeiert wird, obwohl über 80% der Bevölkerung dem Hinduismus angehören (vgl. UNDP 2004, S. 35). Da aber, wie unter 4.1 aufgezeigt, auch der Hinduismus keine einheitliche Religionsgemeinschaft darstellt, definiert sich das gesellschaftliche Leben Indiens auch über eine starke inter- und intrareligiöse Heterogenität und Stratifikation.

Religiöse Hierarchisierung wird hauptsächlich bestimmt durch das Phänomen der Kasten und das des Kommunalismus. Über das bereits Verschriftlichte hinaus ist anzumerken, dass sich das Kastenwesen trotz teilweiser gegenteiliger Entwicklungen in den urbanen Zentren des Landes auch gegenwärtig über eine klare Abgrenzung und Hierarchisierung sowie über die Endogamie konstituiert (vgl. Imhasly 2006, S. 175, 251; Tharoor 2000, S. 177)². Darüber hinaus dient gerade die indische Demokratie deren Stabilisierung und der Spaltung einer 'allindischen' Identität, etwa indem

¹ Eine Validierung dieser Aussage ist vom gegenwärtigen Blickwinkel der Autorin aus nicht möglich. Gegen diese spricht, dass laut UNDP ca. 60% der Inder 'Vertrauen' in ihre Institutionen haben (vgl. UNDP 2004, S. 49). Massiv stützend wirken hingegen die Analysen von *Transparency International* (vgl. Kap. 7.5).

² Sudhir Kakar zufolge ist die gesellschaftskonstituierende Bedeutung der Kasten auch darauf zurückzuführen, dass Indien nach wie vor kein Sozialstaat ist. So beziehen z.B. 90% der entsprechenden

bundesstaatliche und landesweite Wahlkämpfe einzelner Politiker direkt an bestimmte Religionen, Kasten und Regionen adressiert werden (vgl. Imhasly 2006, S. 109, S. 114; Kakar/Kakar 2006, S. 31; Tharoor 2000, S. 87; S. 156) oder durch die Sozialpolitik Indiens, welche benachteiligte Kasten und Stämme gelistet und für diese ein Reservierungssystem in Bereichen der Wirtschaft, Politik und Bildung eingerichtet hat (vgl. Kap. 4.4). Shashi Tharoor folgert in diesem Sinne:

„Die Benutzung der Kasten als Index der Eignung für die praktizierte Gleichberechtigung und als Werkzeug der politischen Mobilisierung haben das Kastenbewusstsein in Indien in einer noch nie da gewesenen Form gesteigert. Diese verheerende Folge einer gut gemeinten sozialen und politischen Taktik bedeutet, dass es uns in den fünf Jahrzehnten seit der Unabhängigkeit nicht gelungen ist, eine einheitliche indische Gemeinschaft hervorzubringen. Stattdessen ist uns das, was uns voneinander trennt, immer mehr deutlich geworden: Religion, Region, Kaste, Sprache, ethnische Zugehörigkeit. Was macht uns dann überhaupt noch zu einer Nation?“ (Tharoor 2000, S. 175).

Auf Grund der „Zunahme des Kastenbewusstseins und des Kastenwesens in der gesamten indischen Gesellschaft“ (Tharoor 2000, S. 157) scheint es nachvollziehbar, dass es, neben den über die Großfamilie vermittelten Werte und Normen, in erweiterter sozialer Instanz nach wie vor die Kastennormen sind, welche wesentliche kollektive Deutungsmuster konstituieren (vgl. Kakar/Kakar 2006, S. 31), weitgehend unabhängig von der jeweiligen Religionszugehörigkeit (vgl. u.a. Imhasly 2006, S. 157, S. 173). Sie finden in diesen gleichermaßen ihre Entsprechung:

„Die indische Gesellschaft setzt sich aus Menschen zusammen, die ihre Häupter senken, um die Schläge von oben entgegenzunehmen und gleichzeitig nach unten zu treten - niemals aber darüber nachdenken, dem einen zu widerstehen oder das andere zu lassen. Die Hierarchie ist so fein abgestimmt, dass sogar diejenigen, die sich in den untersten Kasten bewegen, immer noch jemanden finden, der ihnen unterlegen ist, um damit einige der narzisstischen Verletzungen zu lindern, die erlitten werden, wenn man beständig als minderwertig betrachtet wird“ (Kakar/Kakar 2006, S. 32 f.)¹.

Alterskohorte der Inder keine Rente (vgl. Kakar in einem Gesprächsforum im ZDF-Nachtstudio „Im Dschungel der Moderne. Was wissen wir über Indien“, 1.10.2006). Insbesondere in den großen Ballungszentren Indiens tritt, wie häufig zu lesen ist, die Bedeutung der Kaste gegenüber anderen Aspekten der Identität, z.B. der Schicht, der Ausbildung und den Berufsaussichten, jedoch zunehmend zurück (vgl. u.a. Tharoor 2000, S. 150 f.). Eine unstrukturierte Sichtung indischer Internet-Partnerbörsen kann diese Aussage jedoch nur teilweise bestätigen: Hier ist, auch in urbanen Räumen, die Kaste *neben* Ausbildung/Beruf, Ernährungsverhalten, Hautfarbe, Region, Religion und familiären Hintergründen ein wesentlicher Punkt der Selbstdarstellung und ein zentrales Auswahlkriterium; erst für Kandidaten 'auf dem zweiten Markt' (geschieden, verwitwet, über 35 Jahre alt) tritt die Relevanz der Kaste in den Hintergrund.

¹ Auf Diskriminierungen innerhalb verschiedener Gruppen der *dalits* verweist Vimala Ramachandran in Bezug auf den Journalisten P. Sainath (vgl. Ramachandran 2004, S. 88).

Die ex- und inklusiven Kastennormen innerhalb der Strukturierung der indischen Gesellschaft stehen häufig in Widerspruch zu universalisierendem gesellschaftlichem Handeln:

„Was die Ideologie menschlicher Gleichheit jedoch zweifellos geschafft hat, ist, die Heuchelei in der Ober- und Mittelschicht zu verstärken - jene Kluft zwischen einer abfälligen privaten Anschauung gegenüber den unterdrückten Schichten einerseits und einem politisch korrekten Verhalten in der Öffentlichkeit andererseits“ (ebd., S. 35).

Wie das Phänomen der Großfamilie bestimmen auch die Kastennormen soziale und gesellschaftliche Ex- und Inklusion, also die Abgrenzung der Eigen- von den Fremdgruppen. Sie stehen in sich wechselseitig bedingendem Verhältnis zum Kommunalismus.

Auf die über die Großfamilie, die Kasten- und Klassenzugehörigkeit und den Kommunalismus vermittelten Werte und Normen, die den subjektiven Verantwortungsbereich klar auf die eigene, jeweilige Gruppe definieren und beschränken, mag es zurückzuführen sein, dass der Mehrheit der Hindus eine traditionelle Indifferenz, die nicht mit Toleranz zu verwechseln ist, zugeschrieben wird (vgl. Kakar 1997, S. 32, S. 50). In ähnlicher Konnotation argumentiert Amartya Sen im Hinblick auf die säkulare Staatsform Indiens: „Der in Indien praktizierte Säkularismus widerspiegelt die Summe der kollektiven Gefühle der Intoleranz in den unterschiedlichen Gemeinschaften und beruht nicht auf der Verbindung ihrer jeweiligen Fähigkeiten zur Toleranz“ (Sen in Tharoor 2000, S. 173)¹.

Gunnar Myrdals Aussagen über die Schwierigkeit der Ermittlung persönlicher Wertprämissen innerhalb der qualitativen Sozialforschung scheinen im Hinblick auf die hier dargestellten Elemente 'indischer Deutungsmuster' eine klare Entsprechung zu finden. Parallel und oft im Widerspruch zu einer öffentlich-politischen Position existiert eine gerade durch Unterschiede und Abgrenzungen verbindende soziale und gesellschaftliche Struktur, die einen *kontextuellen Opportunismus* begünstigt. Diese Annahme entspricht der Ansicht Ramanujans, dass Hindus generell kontextgebundene

¹ Bei Sen sind jedoch auch völlig gegenteilige Aussagen zum indischen Säkularismus zu finden, in denen er dessen historische Gewachsenheit sowie Akzeptanz von Heterodoxie und intellektuellem Pluralismus betont (vgl. Sen 2005, S. 19 ff.).

Normen idealer erscheinen als kontextfreie¹ (vgl. Ramanujan in Kakar 1997, S. 215). Kakar (im Übrigen selbst Inder) beschreibt hierzu seine in Befragungssituationen in Indien gesammelten Erfahrungen wie folgt:

„Ich hatte den Eindruck, dass dieselben Personen in der Situation eines strukturierten Interviews, nämlich unter Verwendung eines Fragebogens, auf einmal 'moralischer' waren als bei dem unstrukturierten Setting, bei dem sie heftige Empfindungen ungenierter zum Ausdruck brachten. Die 'Fragebogen-Moral' tendierte vielleicht stärker zum Konservativen als die tatsächlich gelebte Moral“ (Kakar 1997, S. 204).

Zusammenfassend muss davon ausgegangen werden, dass das Antwortverhalten der in dieser Studie befragten Lehrenden und Administratoren gegenüber dem Interviewer einerseits von dem Faktum der (postkolonialen) kulturellen Distanz, andererseits von hier als 'indisch' klassifizierten Deutungsmustern geprägt wird. Diese beiden Faktoren können eine zweifache Abgrenzung der Befragten vom Interviewer erzeugen und bedingen möglicherweise ein entsprechend kontextgebundenes Verhalten, welches übergreifende kulturelle Deutungsmuster gegenüber individuellen Aspekten der persönlichen Identität an Bedeutung gewinnen lässt (vgl. Kakar 1997, S. 60), oder, mit Tajfels Worten, ein starkes Intergruppenverhalten begünstigt. Es ist jedoch anzunehmen, dass dieser Konflikt im interpersonalen Verhältnis untereinander durch eine tendenzielle Akzeptanz gesellschaftlicher Stratifikation und durch das Bewusstsein der Relativität von öffentlicher und gelebter, auf Zweckdenken begründeter Moral, verblasst. Innerhalb der kontextanalytischen Interpretation der erhobenen Daten wird auf diese Aussagen zurückzukommen sein (vgl. Kap. 10).

6.1.2 Individuelle Deutungsvoraussetzungen im Forschungsprozess

Ein qualitativ orientierter Forschungsprozesses mit interkultureller Ausrichtung ist, neben allgemeinen Verstehenskonstituenten (vgl. Kap. 2.1) und kulturellen Deutungsmustern (vgl. Kap. 6.1.1) ebenso von spezifischen, individuellen Deutungsvoraussetzungen getragen. Diese werden maßgeblich durch die persönliche Identität als „Einheit einer unverwechselbaren Lebensgeschichte“ (vgl. Böhm 1994, S. 326) determiniert. Sie

¹ Kakar fügt hierzu im Hinblick auf das Verhältnis zwischen indischen Hindus und Muslimen erläuternd an: „Jedes Moralprinzip hat somit mehrere Ausnahmen, jede dieser Ergänzungen macht Abstriche an irgendeinem universellen Gesetz, sodass man nur dann auf Universelles zurückkommt, wenn kein Kontext oder keine Bedingung passt (was selten ist)“ (Kakar 1997, S. 215).

bezeichnen zum einen veränderbare Größen, welche den Prozess der Feldforschung beeinflussen, bestimmen und leiten. Sie sind sowohl aufseiten des Forschenden als auch der Untersuchungsgruppe¹ zu charakterisieren und beeinflussen sich wechselseitig. Zum anderen bestimmen auch diese Deutungsvoraussetzungen sowohl bewusst als auch unbewusst die sich an den Feldforschungsprozess anschließende Aufbereitung, Auswertung und Interpretation des Datenmaterials.

Der Forschungsprozess wird somit durch individuelle Deutungen beeinflusst, welche sowohl das Selbst- und das Fremdbild des Forschenden als auch des Beforschten in sich und wechselwirkend bestimmen. Eine Deutungsanalyse muss folglich versuchen, mögliche individuelle Interpretationsvariablen auf beiden beteiligten Seiten reflexiv einzubeziehen.

Insbesondere im Kontext der Nord-Süd-Forschung können sich auf Grund der Unterschiedlichkeit der kulturellen Kontexte zwangsläufigen Kategorisierungen und individuellen Deutungen mehr oder minder bewusste Rollenverschiebungen der am Forschungsprozess beteiligten Personen ergeben, die den Ertrag und den beiderseitigen Nutzen der Forschung bestimmen. Aufseiten des Forschers können das sein:

- Die Teilnahme am Forschungsprozess verwandelt sich in übersteigerte Anteilnahme (vgl. Atteslander 1993, S. 110); auch Helfer-Syndrom (vgl. Datta 1998 b, S. 24) oder Sendungsbewusstsein,
- 'Kolonialisierung' der Untersuchungsgruppe durch unreflektierte Selbst- und Fremdbilder sowie damit verbundene Euro- bzw. Ethnozentrismen,
- undifferenzierte und generalisierende Kategorisierung der Untersuchungsgruppe,
- Intransparenz von Rolle und Funktion des Forschers sich selbst gegenüber und gegenüber der Untersuchungsgruppe (vgl. Lang-Wojtasik 2002, S. 137),
- Spannungen bzw. Inkonstanz zwischen universalistischen und relativistischen Werten bzw. zwischen etischen und emischen Bedeutungszuschreibungen (vgl. Vidich/Lyman 1998, S. 47),

¹ Die Begriffe 'Forscher' und 'Untersuchungsgruppe' kann gerade im Kontext der Nord-Süd-Forschung eine semantische Hierarchisierung beinhalten. Ohne die Bereitschaft der 'Untersuchungsgruppe', die Anwesenheit des 'Forschers' zu dulden bzw. am Forschungsprozess teilzunehmen, wäre natürlich keine Forschung möglich. Treffender wäre in diesem Sinne die Bezeichnung „Forschungspartner“. Diese ist jedoch auch irreführend, daher werden die üblichen Begriffe, nicht ohne Zweifel, verwendet.

- unklares oder zu starres Forschungsziel und Antizipation der Ergebnisse (vgl. Datta 1998 b, S. 23),
- Entpersönlichung der Untersuchungsgruppe (vgl. ebd., S. 25),
- der Realität widersprechende, unkorrigierte Projektionen (vgl. ebd., S. 24),
- Unkenntnis der Landessprache(n) und damit verbundene Verwendung der einstigen Kolonialsprache (ebd., S. 25),
- Überbewertung der Bedeutsamkeit der eigenen Person bzw. Forschung,
- fehlende Rollendistanz,
- mangelhafte Landeskenntnisse sowie unangepasstes, 'naives' Forschungsdesign.

Auf der Seite der untersuchten Gruppe können folgende Punkte zu einer Rollenverschiebung im Forschungsprozess führen:

- generalisierende Kategorisierung der Forschungsperson,
- eine unangemessene bzw. unrealistische Erwartungshaltung gegenüber den Ergebnissen der Forschung,
- offene oder latente Aggressivität gegenüber der Schicht, Lebensweise und/oder Kultur des Forschers (vgl. Atteslander 1993, S. 110),
- Minderwertigkeits- bzw. Unterlegenheitsgefühle und Unsicherheit auf Grund von angenommener oder realer kultureller/ökonomischer Varianz zum Forscher,
- begründetes oder unbegründetes Misstrauen gegenüber dem Forscher und dessen Vorhaben,
- persönliche Irrelevanz des Forschungsvorhabens,
- resultierend aus den ersten sechs Punkten: Mitglieder der Untersuchungsgruppe können entweder mit Enttäuschung oder Ablehnung reagieren, gleichermaßen sind unaufrichtige bzw. beschönigende Antworten in Interviewsituationen sowie nicht alltagsrepräsentatives Verhalten während Beobachtungen denkbar.

Im Falle der vorliegenden Untersuchung wurde versucht, jede einzelne Forschungssituation selbst- und fremdreflexiv im Hinblick auf die genannten Punkte zu befragen und nach Möglichkeit entgegenzuwirken.

Dieser Diskurs bildet, gemeinsam mit den im vorangegangenen Kapitel dargelegten kollektiven Deutungsvoraussetzungen, neben einer mikroperspektivischen inhaltsana-

lytischen Dimension die makroperspektivische und (inter-) kulturell ausgerichtete Interpretationsgrundlage des gesamten Datenmaterials (vgl. Kap. 10).

6.1.3 Zusammenfassung

Der Forschungsprozess der Mikrostudie dieser Arbeit wird von kollektiven und individuellen Deutungsmustern bzw. Wertungen bestimmt, die sich gegenseitig beeinflussen. In den beiden vorangegangenen Unterkapiteln wurde versucht, diese so genau wie möglich zu explizieren, da sie nicht nur die Datenerhebung an sich, sondern auch die Dateninterpretation beeinflussen.

Sowohl die internalisierten kulturellen als auch die individuellen Deutungsmuster prägen die Identität der am Forschungsprozess beteiligten Personen und beeinflussen somit latent die Forschungsinteraktionen, wie folgende Grafik zusammenfassend verdeutlicht:

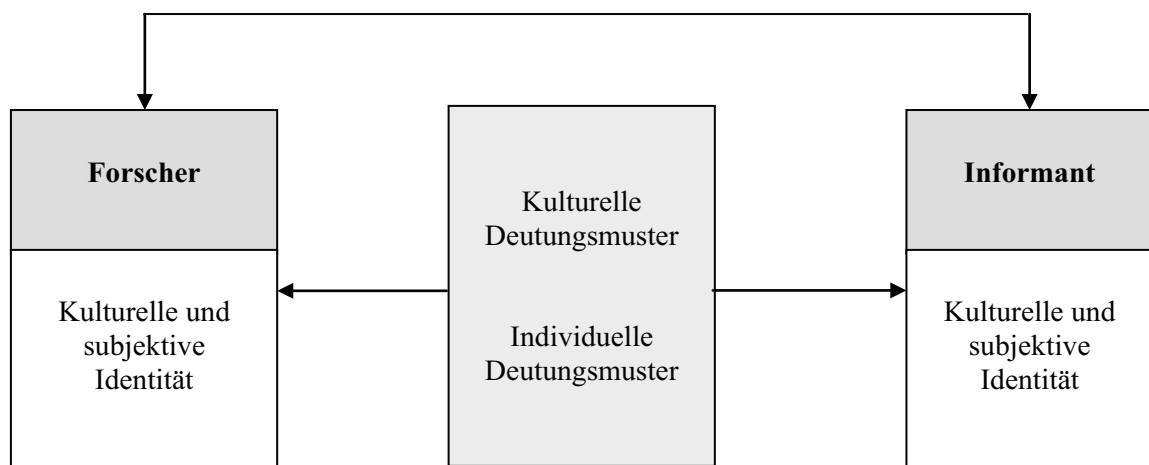


Abb. 3: Interaktionen qualitativer Sozialforschung im Nord-Süd-Kontext

Es muss jedoch betont werden, dass beiderseits die Deutungsmuster kontextabhängig sind und auf Grund der Nichtalltäglichkeit der Untersuchungssituationen eher Elemente der übergreifenden kulturellen Identität als Elemente der individuellen Identität aktiviert werden. Somit können sich die Informanten gegenüber dem Forscher durchaus einheitlicher präsentieren, als sie es untereinander, innerhalb ihrer subjektiven Identitäten sind.

Aus den Darlegungen in diesem Unterkapitel ergeben sich zwei Kategorisierungen, zwischen denen die Aussagen der Befragten interpretativ eingeordnet werden (vgl. Kap. 10.2). Sie subsumieren sich unter den beiden polaren Interviewdeterminanten Intergruppenverhalten und interpersonales Verhalten und weisen folgende, differente Strukturen des Antwortverhaltens auf:

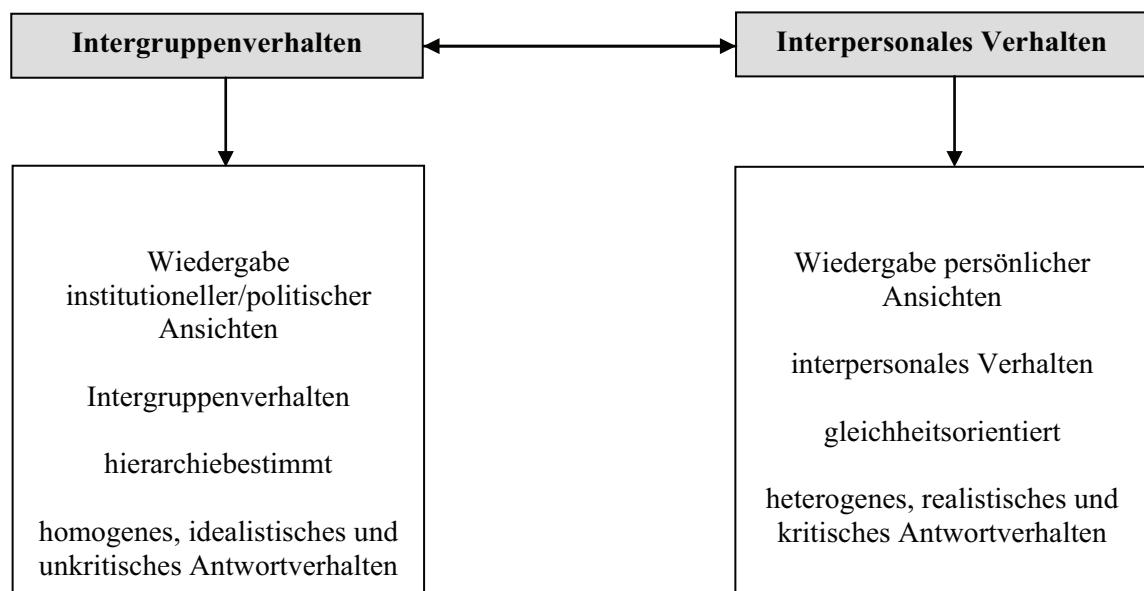


Abb. 4: Charakteristika von Verhaltensstrukturen innerhalb der qualitativen Datenerhebung

6.2 Methodik der vorliegenden Untersuchung

6.2.1 Auswahl und Zusammensetzung der Untersuchungsgruppe

Den Fokus der Untersuchung bildet die elementare Edukation in Indien, welche einen Zeitraum von acht Jahren umfasst. Da insbesondere staatliche Schulen in Indien selten 'integrierte Schulen' sind, die den gesamten Zeitraum der elementaren Edukation abdecken, sondern nach der vierten bzw. fünften Klasse ein Wechsel von der Primar- an die Sekundarschule erforderlich ist, war es innerhalb der vorliegenden Studie nötig, sich für einen der beiden Schulformen zu entscheiden. Die Wahl fiel deshalb auf den primaren Sektor, da die ersten Schuljahre in entscheidendem Maße den Grad der Anschlussfähigkeit an weiterführende Schulen bestimmen. Außerdem wurde bei der Planung des Forschungsvorhabens davon ausgegangen, dass der Bereich der Primarschulen von einer sozioökonomisch heterogeneren Schülerschaft frequentiert

wird, da hier die Quote der Schulabbrecher geringer als an den Sekundarschulen ist. Von dieser Annahme ausgehend sind von einer Untersuchung des Primarschulsektors differenziertere und facettenreichere Aussagen zur Qualität elementarer Bildungsangebote zu erwarten, als es über den weiterführenden Sektor möglich wäre.

Insgesamt erfolgte die Auswahl der Untersuchungsgruppe für die vorliegende Mikrostudie in zweierlei Hinsicht nach den Kriterien der maximalen Varianz bzw. Kontrastierung: Zum einen wurden sowohl Schulen in ländlichen als auch in urbanen Regionen, zum anderen wurden sowohl staatliche als auch verschiedenartige private Schulen besucht. Die Schulauswahl repräsentiert damit sowohl typische als auch extreme Fälle (vgl. Flick u.a. 2004, S. 260).

Für die Auswahl rahmengebend waren die inhaltliche Fragestellung und Zielsetzung der Arbeit, die räumliche bzw. zeitliche Erreichbarkeit der Institutionen und die Bereitschaft potentieller Partner, an Befragungen teilzunehmen und Beobachtungen zu gestatten.

Die untersuchte Gruppe teilt sich in drei Untergruppen: (1) in den Unterrichtsprozess bzw. in den Schulbetrieb involvierte Lehrende und Direktoren, (2) Administratoren, deren Tätigkeit sich innerhalb von Multiplikatorenfortbildungen bzw. auf der politisch-administrativen Metaebene vollzieht bzw. Experten¹, welche wissenschaftlich zur Edukation in Indien arbeiten und (3) informelle Gesprächspartner mit differentem Bezug zum Sektor der Edukation. Die Untergruppen (1) und (2) interagieren miteinander entweder direkt oder indirekt in Form der Weitergabe politischer Beschlüsse, des Versuches deren Umsetzung bzw. durch Lehrerfortbildungen und Schulevaluationen, während die informellen Gesprächspartner sowohl direkt als auch indirekt in die elementare Edukation in Indien involviert sind.

¹ Der Begriff Experte wird nicht ohne Zweifel verwendet. Er impliziert nicht, dass Lehrende, Direktoren, Administratoren und informelle Gesprächspartner keine Experten sind. Der Begriff bezieht sich im hier zwecks deutlicherer Abgrenzung auf Personen, die sich mit Phänomenen der Edukation auf einer wissenschaftlichen Metaebene auseinandersetzen.

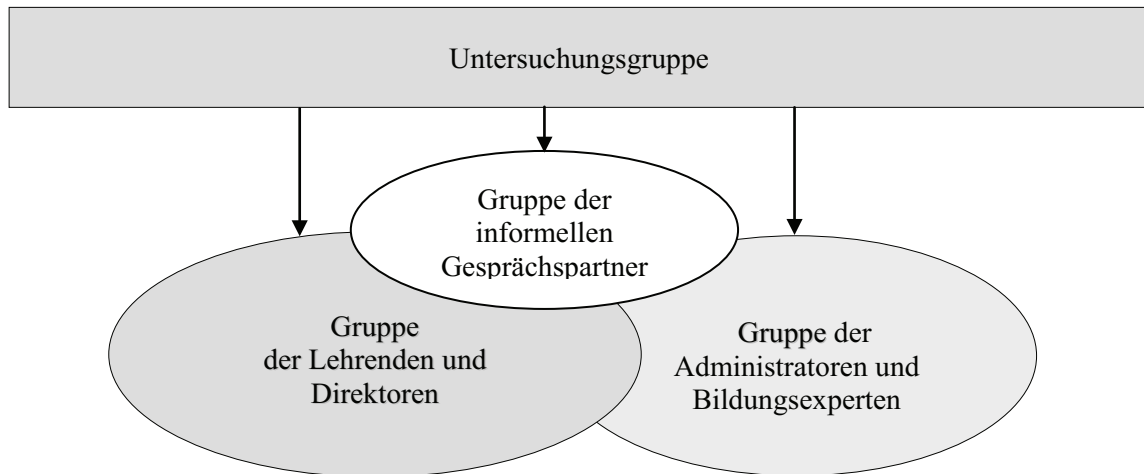


Abb. 5: Zusammensetzung der Untersuchungsgruppe

Folgend werden die drei Untersuchungsgruppen näher charakterisiert.

Die Untersuchungsgruppe der Lehrenden

Obwohl sich die Arbeit auf den Bereich der Elementarbildung bezieht, welche in Indien die Klassen 1 bis 8 umfasst, wurde im Sinne einer Vergleiche zulassenden Auswertung eine an der administrativen Schullandschaft orientierte Auswahl von acht staatlichen Grundschulen (Klasse 1 bis 5 in Andhra Pradesh, Klasse 1 bis 4 in West Bengalen) sowie von sechs privaten Schulen mit einem integrierten Grundschulbereich vorgenommen. Dabei wurde die Einbeziehung von Schulen mit spezieller inhaltlicher Ausrichtung¹ angestrebt. Insgesamt wurden innerhalb dieser Untersuchungsgruppe 41 Personen befragt, wobei die jeweilige Anzahl der Interviewpartner variierte und von einer Person bis zu sieben Personen reichte.

In Andhra Pradesh wurden auf der Basis von bereits bestehenden Kontakten zwei private und vier staatliche Schulen im ländlichen Raum sowie eine private Schule im städtischen Raum für die Untersuchung ausgewählt². Die Auswahl umfasst ein Spektrum von einer staatlich geförderten non-formalen „Non-Residential Bridge

¹ Damit sind in diesem Zusammenhang Schulen gemeint, die sich von staatlichen und privaten Regelschulen a) durch den Bezug auf Kinder mit speziellen Bedürfnissen oder b) durch das Verfolgen eines reformpädagogischen Ansatzes abheben.

² Die Bezeichnung 'ländlicher Raum' bezeichnet die Region Indiens, deren ökonomische Basis vornehmlich auf dem agrarischen und kleinbetrieblich bzw. informellen Sektor beruht und umfasst Kleinstädte und Dörfer. Das begriffliche Komplement, der 'städtische Raum', bezieht sich auf die Großstädte Indiens, in welchen die Sektoren des ländlichen Raums parallel neben dem formellen bzw. industriellen Sektor existieren.

School“ für aus Kinderarbeit stammenden Kindern ohne vorherige formale Schulbildung¹ bis zu einer „Internationalen Schule“ in Hyderabad, der Landeshauptstadt Andhra Pradeshs, und stellt sich tabellarisch wie folgt dar:

Tab. 1: Überblick über die Schulauswahl in Andhra Pradesh

Andhra Pradesh			
Schultyp	Standort	Schülerpopulation	Befragte Personen
„Non-Residential Bridge School“ (staatlich)	ländlich, Kleinstadt	ehemalige Kinderarbeiter	eine
„Staatliche Schule“	ländlich, Kleinstadt	Kinder von Arbeitern	zwei
„Staatliche Schule“	ländlich, Dorf	Kinder des Dorfes	zwei
„Staatliche Schule“	ländlich, Kleinstadt	Kinder von Arbeitern und marginalisierten Gruppen	drei
„Private Schule“	ländlich, Kleinstadt	Kinder der Umgebung	drei
„Private Schule“	ländlich, Kleinstadt	Kinder der Umgebung und umliegenden Dörfern	drei
„Private Schule“	urban, Landeshauptstadt	in der Landeshauptstadt wohnende Kinder	eine

Die Besuche an den Schulen in West Bengalen ergaben sich ebenfalls auf Grund bereits bestehender Kontakte sowie durch die Unterstützung des deutschen Konsulates und eines Schulamtes. Hier wurden im städtischen Raum zwei staatliche und zwei private Schulen sowie eine von einer nationalen Nichtregierungsorganisation (NGO) betriebene Schule für Slumkinder, im ländlichen Raum zwei weitere staatliche Schulen besucht, wobei eine dieser beiden Schulen einem historisch begründeten reformpädagogischen Konzept folgt.

¹ Den Kindern wird hier ein offiziell einjähriger Brückenkurs angeboten, der sie auf die formale Grundschulbildung vorbereiten soll und nach dem sie in diese integriert werden sollen. Inoffiziell verbringen die Kinder an dieser Einrichtung bis zu drei Jahre.

Tab. 2: Überblick über die Schulauswahl in West Bengalen

West Bengalen			
Schultyp	Standort	Schülerpopulation	Befragten Personen
„NGO-Schule“	urban, Landeshauptstadt	in Slums lebende Kinder	vier
„Alternative Schule“ (staatlich)	ländlich, Kleinstadt	Kinder von Angestellten und des gesamten Bundeslandes	zwei
„Staatliche Schule“	ländlich, Kleinstadt	Kinder der Umgebung, häufig aus marginalisierten Gruppen stammend	sechs
„Staatliche Schule“	urban, Landeshauptstadt	Kinder von Arbeitern und marginalisierten Gruppen	drei
„Staatlich unterstützte Schule“	urban, Landeshauptstadt	Kinder der Umgebung	sieben
„Private Schule“	urban, Landeshauptstadt	in der Landeshauptstadt wohnende Kinder	drei
„Private Schule“	urban, Landeshauptstadt	in der Landeshauptstadt wohnende Kinder	eine

An sämtlichen Schulen arbeiten die befragten Personen als Lehrende bzw. als Direktoren, die teilweise gleichzeitig als Lehrende tätig sind.

An acht Schulen, an denen Interviews durchgeführt wurden, bestand die Möglichkeit zu Unterrichtsbeobachtungen. Nicht immer war dabei gewährleistet, im Unterricht der bereits befragten Personen zu hospitieren. In der Regel erfolgten Hospitationen mehrerer Unterrichtsverläufe an einer Schule.

Die Gruppen der Administratoren

Der Kontakt zu diesen beiden Gruppen ergab sich ebenfalls auf der Grundlage bestehender Kontakte sowie durch die Unterstützung des deutschen Konsulats. Insgesamt wurden sieben Leitfadeninterviews mit 11 Personen durchgeführt, wobei eine Befragung schriftlich erfolgen musste. In Andhra Pradesh wurde auf administrativer Ebene eine Koordinierungsperson des *District Primary Education Programme* (DPEP) im urbanen Raum sowie ein *Mandal Education Officer* (MEO) und seine Mitarbeiter, so genannte *Mandal Ressource Persons* (MRP), im ländlichen Raum befragt. In West Bengalen setzt sich die Gruppe der Interviewpartner aus einem repräsentativen Vertreter des *Ministry of Education West Bengal*, Mitarbeitern des *School Board for Primary Education* und einer Mitarbeiterin des *District Primary Education Programme* zusammen, die alle im städtischen Raum befragt wurden. Darüber hinaus wurde ein als Lehrer und Wissenschaftler arbeitender Bildungsexperte der traditionell reformpädagogisch orientierten Schule *Patha Bhavana* interviewt.

Tab. 3: Zusammensetzung der Gruppe der Administratoren/Experten

Gruppe der Administratoren/Experten		
Institution	Standort	Befragte Personen
Mandal Education Office	Andhra Pradesh, rural	vier
Office of District Primary Education Programme	Andhra Pradesh, urban	eine
School Board for Primary Education	West Bengalen, urban	drei
Education Department	West Bengalen, urban	eine
Office of <i>Sarva Shiksha Abhiyan</i>	West Bengalen, urban	eine
Schule <i>Patha Bhavana</i>	West Bengalen, rural	eine

Informelle Interviews

Zusätzlich wurde jede Möglichkeit für informelle Interviews genutzt, um einen erweiterten, schulunabhängigen und ggf. kontrastierenden Informationsgewinn zu gewährleisten. Es wurden acht Personen befragt, die direkt oder indirekt mit dem Bildungssystem Indiens in Kontakt stehen. Die Gesprächssituationen waren sowohl spontan als auch geplant. Den informellen Interviews kommt durch ihren 'Unterfütterungscharakter' ein peripherer aber additiver Stellenwert zu.

Tab. 4: Zusammensetzung der Gruppe der informellen Gesprächspartner

Gruppe der informellen Gesprächspartner	
Beruflicher Hintergrund der befragten Person	Herkunftsregion
Professor im Ruhestand	Andhra Pradesh
Direktor einer staatliche Sekundarschule	Andhra Pradesh
Mitarbeiter einer NGO	Andhra Pradesh
Bildungsexperte	Indien/Europa
Lehrer und Wissenschaftler an der Schule <i>Patha Bhavana</i>	West Bengalen
Angestellter des Schulamtes für Primarschulbildung	West Bengalen
Lehrerin einer staatlich unterstützten Schule	West Bengalen
Elternteil einer staatlich unterstützten Schule	West Bengalen

Zusammenfassend verteilt sich die Untersuchungsgruppe wie folgt auf die beiden Durchführungsregionen der Mikrostudie:

Tab. 5: Quantitativer Überblick über die Zusammensetzung der Untersuchungsgruppe

	Andhra Pradesh	West Bengalen	Gesamt
Interviews an staatlichen Schulen (x Personen)	vier (acht Personen)	vier (18 Personen)	acht (26 Personen)
Interviews an privaten Schulen (x Personen)	drei (sieben Personen)	drei (acht Personen)	sechs (15 Personen)
Unterrichtsbeobachtungen	vier	vier	acht
Interviews mit Administratoren (x Personen)	drei (fünf Personen)	vier (sechs Personen)	sieben (11 Personen)
Informelle Interviews (x Personen)	drei (drei Personen)	fünf (fünf Personen, davon eine in Europa lebend)	acht (acht Personen)

Die Größe und die lokale Verortung der Untersuchungsgruppe bzw. der untersuchten Institutionen verweisen auf die Nicht-Repräsentativität der Studie für das Land Indien. Die angestrebte institutionelle maximale Varianz erlaubt jedoch die Erfassung und Darstellung eines Ausschnittes der sozialen Realität vor dem Hintergrund der abgestuften Ungleichheit im Bereich der elementaren Edukation. Im Vergleich mit den generalisierten Darstellungen und ähnlich orientierten Mikrostudien (vgl. Kap. 4) können die Ergebnisse der vorliegenden Studie darüber hinaus als Tendenzen gewertet werden, welche auch auf andere Regionen Indiens übertragbar sind. Letztlich ist der gewählte methodische Ansatz als Voraussetzung dafür zu sehen, einer eindimensionalen Betrachtung des Untersuchungsgegenstandes entgegenzuwirken und zu differenzierten Aussagen über diesen zu gelangen. Die Methode der Untersuchung soll folgend dargestellt und begründet werden.

6.2.2 Methodenwahl und Begründung der Vorgehensweise

Mit der vorliegenden Mikrostudie soll insbesondere das Desiderat des Umsetzungsgrades von *Education for All* vor dem historisch determinierten Hintergrund der abgestuften Ungleichheit im indischen Primarschulbereich bearbeitet werden. Dabei erfolgt eine vordergründig qualitativ orientierte Evaluation elementarer Edukation sowie die Erhebung von Bildungsauffassungen von Lehrenden und von Administratoren. Darüber hinaus werden Unterrichtsverläufe an ausgewählten Schulen sowie Aussagen informeller Gesprächspartner einbezogen. Auf diesem Wege erfolgt eine Analyse der Planungs- und Durchführungsebene im Bereich der elementaren Edukation, welche es trotz der verhältnismäßig kleinen Untersuchungsgruppe erlaubt, zu komplexen Aussagen über das Verhältnis von Bildungsansprüchen und -realitäten zu gelangen, wenngleich sie, wie bereits betont, der Möglichkeit einer Generalisierung entbehren.

Vor dem Hintergrund der Genese der Elementarbildung in Indien und der sich daraus ergebenden forschungsleitenden Fragen und Hypothesen wurde eine empirische Feldstudie in zwei Bundesstaaten Indiens, Andhra Pradesh und West Bengalen, durchgeführt. Die Studie soll individuelle Bildungsauffassungen und -praktiken an ausgewählten Beispielen subjektbezogen, konkret, differenziert, flexibel sowie an Fein- und Einzelheiten orientiert hermeneutisch-interpretierend herausarbeiten.

In diesem Sinne ist die Untersuchung eine subjektive Momentaufnahme zu einem klar abgegrenzten Zeitpunkt, welche verschiedene Ausprägungen von Expertenwissen, -meinungen und -handeln erhebt, miteinander vergleicht und vor einem normativen Hintergrund interpretiert (vgl. Flick u.a. 2004, S. 255).

Allgemeine Gütekriterien qualitativer Forschung

Die methodische Vorgehensweise orientiert sich an den von Phillipp Mayring postulierten allgemeinen Gütekriterien qualitativer Forschung (vgl. Mayring 2002, S. 144 ff.):

- *Verfahrensdokumentation*: Der Forschungsprozess wird transparent dargelegt, um die Nachvollziehbarkeit der Ergebnisse zu gewährleisten,

- *Argumentative Interpretationsabsicherung*: Die hermeneutisch-interpretative Datenauswertung der qualitativen Forschung muss geregelt, argumentativ begründet und nachvollziehbar sein,
- *Regelgeleitetheit*: Der Forschungsprozess erfolgt nach systematischen und im Vorfeld festgelegten Analyseschwerpunkten und Auswertungsmethoden,
- *Nähe zum Gegenstand*: Die Erhebung der Daten erfolgt so subjekt- und alltagsnah wie möglich und ist an konkreten sozialen Phänomenen orientiert,
- *Kommunikative Validierung*: Die erhobenen Daten werden bzw. deren Interpretation wird mit den Mitgliedern der Untersuchungsgruppe abgestimmt und im Falle von Fehlinterpretationen abgeglichen,
- *Triangulation*: Es werden mehrere methodische Vorgehensweisen mit dem Ziel kombiniert, den Aussagewert der Forschungsarbeit zu erhöhen.

Das Gütekriterium der Triangulation soll im Folgenden näher betrachtet werden, da es innerhalb der vorliegenden Mikrostudie einen zentralen Stellenwert einnimmt. Diese Tatsache resultiert einerseits aus der Komplexität bzw. Mehrdimensionalität des untersuchten Gegenstandes, andererseits aus dem Bewusstsein darüber, dass mit nur einer Forschungsstrategie der Blick auf das untersuchte Feld derart verkürzt würde, dass Interpretationen und aussagefähigen Bezüge zur elementaren Edukation zu oberflächlich wären. Das hier zu Grunde gelegte Verständnis dieses Ansatzes orientiert sich an der folgenden Definition von Uwe Flick:

„Triangulation beinhaltet die Einnahme unterschiedlicher Perspektiven auf einen untersuchten Gegenstand oder allgemeiner: bei der Beantwortung von Forschungsfragen. Diese Perspektiven können in unterschiedlichen Methoden, die angewandt werden, und/oder unterschiedlichen gewählten theoretischen Zugängen konkretisiert werden, wobei beides wiederum mit einander in Zusammenhang steht bzw. verknüpft werden sollte. Weiterhin bezieht sie sich auf die Kombination unterschiedlicher Datensorten jeweils vor dem Hintergrund der auf die Daten jeweils eingenommenen theoretischen Perspektiven. [...] Gleichmaßen sollte durch die Triangulation (etwa verschiedener Methoden oder verschiedener Datensorten) ein prinzipieller Erkenntniszuwachs möglich sein, dass also bspw. Erkenntnisse auf unterschiedlichen Ebenen gewonnen werden, die damit weiter reichen, als es mit einem Zugang möglich wäre“ (Flick u.a. 2004, S. 12).

Die Triangulation vollzieht sich in der vorliegenden Arbeit auf mehreren Ebenen, welche in ihrer gegenseitigen Ergänzung sowie in ihrer gegenseitigen Validierung (Konvergenz und Divergenz) dem untersuchten Phänomen so nahe wie möglich kommen sollen (vgl. Kelle u.a. in Flick u.a. 2004, S. 308).

Die *Methoden-Triangulation* wird in zweifacher Form angewandt, in Form der Triangulation innerhalb einer Methode (*within-method*) und in Form der Triangulation zwischen verschiedenen Methoden (*between-method*). Die *within-method* bezieht sich auf das Erhebungsinstrument, den teilstandardisierten Interviewleitfaden. Mit Hilfe verschiedener Fragen-Kategorien¹ bzw. Subskalen, welche sowohl offene als auch geschlossene Fragen enthalten, werden die Antworten der Interviewpartner im Hinblick auf die quantitative Situation an der jeweiligen Schule, subjektive Bildungstheorien und -definitionen, subjektive Handlungsmuster, subjektive Bildungskonzepte, Phantasien bezüglich erwarteter oder befürchteter Veränderungen im Bildungsbereich, Klischees und Stereotype sowie individuelle Meinungen zu Fragen der indischen Elementarbildung und Bildungspolitik erhoben und entsprechend kategorisiert (vgl. Flick u.a. 2004, S. 32). Gleichzeitig werden in Abhängigkeit von der Situation spontane, nicht standardisierte bzw. kategorisierte Fragen gestellt, um den Erkenntnisgewinn zu maximieren (vgl. Atteslander 1993, S. 174). Die angewendete *between-method* beinhaltet hier die Verbindung formeller und informeller Interviews sowie die teilnehmende Beobachtung. Bei der inhaltlichen Auswertung und Interpretation gelten die dabei gewonnenen Daten als gleichwertig. Das Ziel dieses methodischen Ansatzes ist es, verbale Deskriptionen und subjektiv gemeinte Sinnzusammenhänge durch systematische Beobachtung sozial geprägter Interaktionen nachvollziehbarer zu machen, eventuelle Diskrepanzen zwischen Wissen, Denken und Handeln offen zu legen sowie damit verbundene qualitative Aussagen zur Bildungspraxis zu gewinnen. Es wird die Auffassung Uwe Flicks geteilt, dass die methodische Triangulation nur dann gewinnbringend ist, wenn sie mit verschiedenen theoretischen Perspektiven verknüpft wird (vgl. Flick 2004, 25). Daher werden innerhalb der *Theorien-Triangulation* die erhobenen Daten aus der Blickrichtung der im inhaltlich einführenden Teil herausgearbeiteten Erkenntnisse gelesen, interpretiert und ausgewertet. Dieser Ansatz soll verhindern, dass Vorannahmen in das Datenmaterial 'hineininterpretiert' werden.

Implikationen der Nord-Süd-Bildungsforschung

Über die allgemeinen Gütekriterien qualitativer Forschung hinaus sind für die Methodik der Arbeit die von Gregor Lang-Wojtasik (2002, S. 140 ff.) empfohlenen Forschungs-

¹ In Anlehnung an Klaus Konrad lassen sich die Fragen in Meinungsfragen, Verhaltensfragen, Einschätzungsfragen, Bewertungsfragen, Einstellungsfragen und Handlungsfragen kategorisieren (vgl. Konrad 2005, S. 20).

implikationen (vgl. Kap. 2.2) richtungsweisend, jedoch nicht in vollem Maße realisierbar.

Diese Implikationen beinhalten:

- *Kooperation und Gleichberechtigung*: An der Forschung sind Personen aus Nord und Süd innerhalb eines Forschungsverbundes beteiligt, der u.a. auf der Basis gemeinsam entwickelter Fragestellungen mehrperspektivische Zugänge im Norden und Süden ermöglicht; die Forschungsansätze knüpfen an der Lebenswelt der Untersuchungsgruppe an,
- *Reflexion und Transparenz*: Der gesamte Forschungsprozess ist auf allen beteiligten Ebenen offen zu legen und beinhaltet Elemente wie die Bewusstmachung von Selbst- und Fremdbildern, die Relativität der eigenen Forschung sowie den Austausch über die Ergebnisse der Forschung, bei Nichtgewährleistung dieser ist der Forschungsprozess ggf. abubrechen,
- *Bricolage und Triangulation*: Die Offenheit gegenüber dem Gegenstand wird durch eine kreative und flexible Methodik sowie eine Kombination verschiedener Methoden im Sinne von Konvergenz, Komplementarität und Divergenz gewährleistet (vgl. Prein/Erzberger 2000 in Lang-Wojtasik 2004, S. 143).

In angestrebter Gewährleistung der dargestellten allgemeinen Gütekriterien und Forschungsimplicationen wurden mittels verschiedener Verfahren (Lehrerbefragung, Befragung von Administratoren, Unterrichtsbeobachtungen, informelle Interviews) Daten erhoben und in der Auswertung vergleichend aufeinander bezogen. Sowohl die Datenerhebung als auch die -auswertung waren regelgeleitet und gegenstandsnah. Eine transparente Verfahrensdokumentation wurde gewährleistet. Gegenüber der Untersuchungsgruppe wurde eine größtmögliche Transparenz angestrebt. Der gesamte Forschungsprozess erfolgte unter maximaler Selbst- und Fremdrelexion. Damit sind im Wesentlichen fünf der sechs Güterkriterien qualitativer Forschung sowie zwei der drei Nord-Süd-Forschungsimplicationen erfüllt. Die differenzierte Darlegung der Defizite erfolgt im Kapitel 6.3, in dem die angewendete Methodik kritisch betrachtet wird.

6.2.3 Das sozio-geografische Umfeld der Schulen

Während der Datenerhebung wurden zum einen sowohl Schulen in ländlichen als auch in urbanen Regionen, zum anderen sowohl staatliche als auch verschiedenartige private Schulen besucht. Diese Tatsache begründet große sozio-geografische Unterschiede zwischen den einzelnen Schulen, aber auch innerhalb der jeweiligen Schultypen. Die ausgewählten staatlichen oder staatlich unterstützten Schulen im ländlichen Raum verfügen mitunter über eine wesentlich minimalistischere Ausstattung mit Unterrichts- und Lehrmaterialien, als formal gleichwertige Schulen in der Stadt. Ebenso wiesen die besuchten privaten ländlichen und die privaten städtischen Schulen hinsichtlich ihrer Bildungsqualität und der an ihnen zu zahlenden Gebühren gravierende Unterschiede auf. Gleichmaßen ist, bedingt durch das starke ökonomische Gefälle zwischen urbanen und ruralen Gebieten Indiens, der familiäre Hintergrund der Schüler mitunter sehr verschieden.

Andhra Pradesh

Andhra Pradesh gilt im Vergleich zu anderen Unionsstaaten eher als orthodox bzw. stark traditionell bestimmt und wurde als einer von insgesamt zehn edukational rückständigen Unionsstaaten identifiziert (Ghosh 2004, S. 120). Gleichzeitig wird er jedoch auch als ein Bundesstaat Indiens betrachtet, welchem es gelang, in der vergangenen Dekade die Prozentzahl der analphabetischen Menschen deutlich zu senken (vgl. Dubey 2001, S. 9). Andhra Pradesh ist ein vergleichsweise bevölkerungsreicher Bundesstaat. Dem letzten Zensus zufolge lebten hier im Jahr 2001 7,37% der indischen Gesamtbevölkerung (1.027.015.247), also 75.727.541 Menschen (davon 38.286.811 männlich und 37.440.730 weiblich). Von diesen galten zum gleichen Zeitpunkt insgesamt 61,11% (70,85% männlich und 51,17% weiblich) als alphabetisiert¹ (vgl. Dubey 2001, S. 4 f.). Offiziell waren 2001 in Andhra Pradesh 81,46% der Jungen bzw. 70,25% der Mädchen der entsprechenden Alterskohorte für die Klassen 1-5 eingeschrieben. Für die Klassen 6-8 waren 49,21% der Jungen und 35,55% der

¹ Zum Vergleich: Im südindischen Bundesstaat Kerala, in dem 2001 3,1% der indischen Gesamtbevölkerung (31.838.619 Menschen; davon 15.468.664 männlich und 16.369.955 weiblich) lebten, waren zum gleichen Zeitpunkt insgesamt 90,92% (davon 94,2% männlich und, wie bereits im Kapitel 4.4 erwähnt, 87,86% weiblich) alphabetisiert (vgl. Dubey 2001, S. 4 f.).

Mädchen der entsprechenden Kohorte an Schulen eingeschrieben¹ (vgl. Dubey 2001, S. 176). Die elementare Edukation wird nach Klasse 8 offiziell von 25,09% der Kinder abgeschlossen (vgl. Dubey 2001, S. 178).

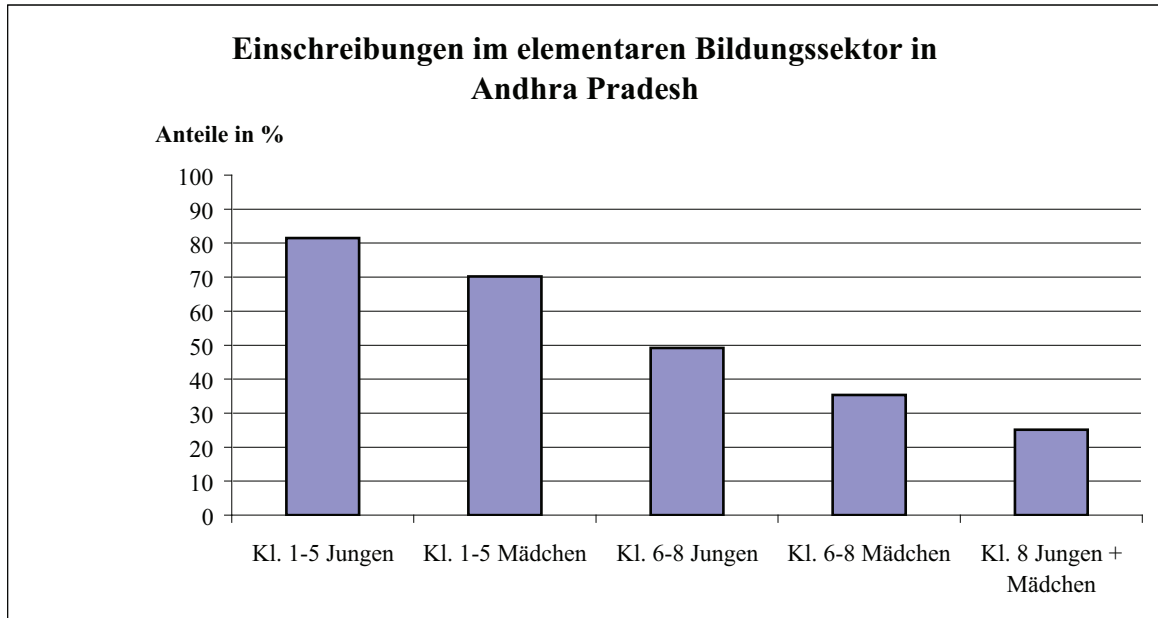


Abb. 6: Einschreibungen im elementaren Bildungssektor in Andhra Pradesh im Jahr 2001

Die im ländlichen Raum Andhra Pradeshs besuchten staatlichen und privaten Schulen befinden sich in einer vornehmlich agrarisch und kleinhandwerklich bestimmten Region. Neben der Produktion landwirtschaftlicher Güter für den heimischen Markt werden hier zunehmend *Cash Crops*, vor allem Baumwolle und Chili, für den Verkauf auf internationalen Märkten angebaut. Durch periodischen Wassermangel sowie Abhängigkeiten von Weltmarktpreisen und internationalen Saatgutunternehmen ist die Lebenssituation der dort lebenden Bauern und ihrer Familien häufig äußerst angespannt². Entsprechend hoch ist die Migration; viele Männer suchen eine Arbeit in Städten, zunehmend auch im Nahen Osten. Der Bevölkerungsanteil an *Scheduled Casts* bzw. *Scheduled Tribes* ist verhältnismäßig hoch. Der 'Markt' privater Schulen

¹ Wenngleich Zahlen dieser Art immer kritisch zu lesen sind, verdeutlichen sie zum einen das Geschlechtergefälle im Bereich der Elementarbildung und die hohe Zahl derer, welche nach der fünften Klasse keine fortführende Schule besuchen und somit keine elementare Edukation im eigentlichen Sinne (Klassen 1-8) genießen können. Zum anderen verweisen die Zahlen im unteren Primarbereich auf nach wie vor bestehende Defizite im Hinblick auf die 'Ersteinschreibung'. Die gleiche Aussage gilt für West Bengalen.

² Insbesondere aus Andhra Pradesh wird immer wieder von Suiziden von Bauern berichtet, welche ihre Kredite bei Saatgutunternehmen nicht mehr abbezahlen konnten.

expandiert schnell und genießt einen großen Zulauf. Es wurden hier zwei private und drei staatliche Schulen in verschiedenen Gegenden des ländlichen Raumes besucht. Parallel wurde eine ländliche Schule aus dem *National Child Labour Project* (NCLP)¹ für die Befragung und die Unterrichtshospitation ausgewählt.

Die Unionshauptstadt Hyderabad gilt im Gegensatz zu vielen ländlichen Regionen als dynamische und schnell wachsende „Megastadt“. In vielen Wirtschaftszweigen, insbesondere in der Computer-, der Software- und der Dienstleistungsindustrie, sind hier exponentielle Wachstumsraten zu verzeichnen. Die davon profitierenden Bevölkerungsschichten verfolgen, äußerlich betrachtet, westliche Lebensstile und sind erwartungsgemäß finanzkräftig. Entsprechend vielfältig ist hier die Schullandschaft: Neben einfachen staatlichen Schulen wurden in den vergangenen Jahren etliche elitäre, private internationale Schulen gegründet, von welchen eine im Rahmen der Datenerhebung ausgewählt wurde². Diese Schule befindet sich im so genannten *Cyberabad*, etwa 20 Kilometer außerhalb des Stadtzentrums, wo sich modernste Wohnsiedlungen und Computertechnologiezentren befinden.

West Bengalen

Der heutige verhältnismäßig kleine Bundesstaat West Bengalen, ebenfalls als edukational rückständig identifiziert (vgl. Ghosh 2004, S. 120), wird im indischen Kontext häufig als der Unionsstaat der 'Dichter und Denker' bezeichnet, in dem die kulturelle, künstlerische, revolutionäre und intellektuelle Avantgarde Indiens lebte bzw. lebt (vgl. Chatterjee 2004, S. 17). In einem indischen Sprichwort heißt es dementsprechend: „Was Bengalen heute denkt, tut morgen ganz Indien“. Viele Bestandteile des indischen Nationalismus, auch die Forderung nach einer dezidiert nationalen, multi-religiös orientierten Geschichtsschreibung, haben hier ihren Ursprung (vgl. Fischer-Tiné

¹ Dieses Programm ist ein non-formales Bildungsprogramm und verfolgt das Ziel der Rehabilitation von ehemaligen Kinderarbeitern und deren (Wieder-) Eingliederung in die formale Edukation. Es wurde 1988 als Teil der *National Child Labour Policy* begründet. Die Finanzierung erfolgt über die Zentralregierung und Nichtregierungsorganisationen. Dem Staat dient dieses Programm als Vorzeigeprogramm (vgl. Akramullah/Manzoor u.a. o. J.), Kritiker bemängeln jedoch das schlechte Management, das fehlende Programm-Monitoring, die dürftige Infrastruktur der Schulen, die schlechte Ausbildung und Bezahlung der Lehrenden sowie die mangelhaften Lernerfolge der Kinder (vgl. Deepa 2006, S. 1 f.).

² In einer Zeitungsanzeige wirbt diese Schule: „Yes, it's about better equipped teachers. About better teaching methods. The world-class curriculum. But above all, being an IB World School is about nurturing confident, capable children. Why can't your child have the IB advantage?“ (vgl. Deccan Chronicle 2005). Der ehemalige Ministerpräsident Andhra Pradeshs, Shri N. Chandrababu Naidu, äußert zu dieser Schule: „If I had the opportunity to study again, I would love to study at [...]“ (Naidu im Werbeprospekt der Schule; aus datenschutztechnischen Gründen wird der Name der Schule hier nicht genannt).

2003, S. 274). Das wirtschaftliche und kulturelle Zentrum bildet Kolkata, ehemals Calcutta, welches als Stadt 1690 von einem britischen Händler gegründet wurde und der Sitz der britischen Ostindienkompanie war. Später diente Kolkata der britischen Kolonialmacht als Hauptstadt, bis sie 1912 nach Delhi wechselte¹.

Im Jahr 2001 lebten in West Bengalen offiziell 7,81% der indischen Gesamtbevölkerung, also 80.221.171 Menschen (davon 41.487.694 männlich und 38.733.477 weiblich). Insgesamt galten von diesen 69,22% als alphabetisiert (davon 77,58% männlich und 60,22% weiblich) (vgl. Dubey 2001, S. 4 f.). An unteren Primarschulen waren 2001 88,34% der entsprechenden Jungen und 77,74% der Mädchen eingeschrieben. Für die Klassen 6-8 berichtet die Statistik von 50,56 bzw. 38,41% der Jungen und Mädchen (vgl. Dubey 2001, S. 177). Die Klasse 8 wird offiziell von 25,46% der Kinder der entsprechenden Alterskohorte beendet (vgl. Dubey 2001, S. 179).

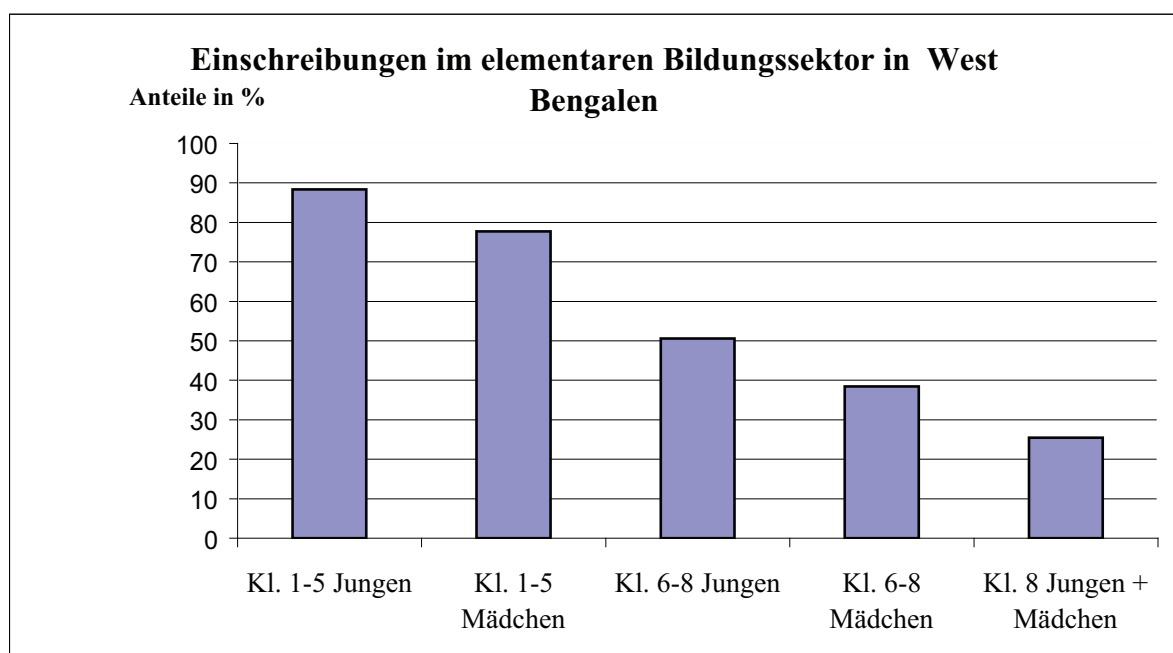


Abb. 7: Einschreibungen im elementaren Bildungssektor in West Bengalen im Jahr 2001

Es ist zu vermuten, dass die reale Bevölkerung, und damit auch der Anteil an Analphabeten und der nicht an Schulen eingeschriebenen Kinder, inoffiziell wesentlich größer ist, da in West Bengalen, insbesondere in Kolkata, viele Migranten leben -

¹ Bis zur politischen Unabhängigkeit Indiens umfasste das Territorium Bengalens das heutige West Bengalen als auch Bangladesh. Im Zuge der Teilung Indiens (1947) wurde der mehrheitlich muslimische Teil Bengalens an Pakistan gegeben und bildete dessen östliche Staatshälfte. Nach einem Bürgerkrieg in den Jahren 1971/72 wurde hier der unabhängige Staat Bangladesh gegründet.

kommend aus Bangladesh und ländlichen Regionen Indiens. Diese zu integrieren und sie bei der Führung eines menschenwürdigen Lebens zu unterstützen hat die seit 1977 regierende *Communist Party of India Marxist* (CPIM) bisher nicht vermocht. Entsprechend groß sind die Gegensätzlichkeiten der in Kolkata lebenden Menschen, sowohl aus ökonomischer als auch aus intellektueller Sicht. Um dieses Spektrum bestmöglich zu erfassen, wurden in Kolkata eine von einer Nichtregierungsorganisation betriebene Missionsschule, eine staatliche Schule in einer Slumgegend, eine staatlich unterstützte Schule in einer besser situierten Gegend der Stadt sowie eine gehobene Privatschule besucht.

Die ländlichen Gegenden West Bengalens unterscheiden sich nicht wesentlich von denen Andhra-Pradeshs. Die Bauern haben zunehmende Probleme, sich und ihre Familien zu ernähren, und wem es möglich ist der versucht, in den Städten Arbeit zu finden. Eine schillernde Persönlichkeit West Bengalens, die nach wie vor verehrt wird, ist Rabindranath Tagore (vgl. Kap. 4.7). Wie bereits erwähnt, begründete er, reformpädagogisch motiviert, zu Beginn des 20. Jahrhunderts eine Schule und eine Universität in Santiniketan, einem dadurch über die Grenzen Indiens hinaus berühmt gewordenen, in seinem Umfeld agrarisch geprägten Ort. Diese Schule wurde im Rahmen der Zielstellung dieser Arbeit ebenfalls aufgesucht. Im Sinne einer Vergleichbarkeit vor Ort wurde hier ebenfalls eine staatliche Schule untersucht, welche von Kindern marginalisierter Gruppen frequentiert wird.

6.2.4 Planung und Durchführung der Untersuchung

Nach einer inhaltlichen Eingrenzung des Untersuchungsgegenstandes und dem Formulieren der forschungsleitenden Fragen sowie Hypothesen wurden zwei Interviewleitfäden sowie ein Beobachtungsleitfaden erstellt (vgl. Anhänge A-C). Die Auswahl der Untersuchungsregionen war maßgeblich von bereits bestehenden Kontakten in Indien bestimmt. Vor Beginn der sechswöchigen Untersuchungsreise wurden von Deutschland aus zeitliche und organisatorische Rahmenbedingungen abgestimmt. Aus eigenen Erfahrungen heraus wurde von dem Versuch, Befragungs- und Beobachtungstermine in Indien längerfristig anzubahnen, auf Grund der geringen Erfolgsaussicht abgesehen. Die Zeit des Forschungsaufenthaltes gliederte sich in jeweils

drei Wochen in Andhra Pradesh bzw. in West Bengalen. Die Kontaktabstimmung mit den Untersuchungsgruppen gestaltete sich unterschiedlich: In der ländlichen Region Andhra Pradeshs erfolgte sie weitgehend persönlich und wurde sowohl von der Durchführenden der Untersuchung als auch von Lehrenden verschiedener Schulen angestrebt. In den städtischen Regionen beider Untersuchungsgebiete und in der ländlichen Region West Bengals erfolgte die Organisation der Besuchstermine telefonisch, teilweise mittels der Unterstützung wohlwollender Kontaktpersonen. In jedem Fall waren die Terminabsprachen kurzfristig bis spontan. Die Kommunikation vor Ort erfolgte in Englisch¹. Mit dem Einverständnis der befragten Personen wurden alle formellen Interviews mit einem Diktiergerät aufgezeichnet. Gleichzeitig wurden, um einen eventuellen Datenverlust zu kompensieren oder punktueller Unverständlichkeit des Tonbandmaterials entgegenzuwirken, handschriftliche Notizen angefertigt.

Der Interviewleitfaden, der sich an die Gruppe der Lehrenden richtete, wurde in an zwei Schulen durchgeführten Pretests auf die Verständlichkeit der Fragen, die Eindeutigkeit der Kategorien, seine Reliabilität und Validität geprüft und anschließend überarbeitet (vgl. Atteslander 1993, S. 332). Eine Modifizierung war nötig, weil ein Teil der Fragen entweder schwer verständlich bzw. zu komplex war oder der konkreten Situationen von Edukation in Indien nicht hinreichend entsprach. Die formellen Interviews mit den Lehrenden basierten auf diesem überarbeiteten Interviewleitfaden und wurden in den Schulen durchgeführt. Die Interviews fanden sowohl während des laufenden Schulbetriebs als auch nach Schulschluss statt. Sie dauerten in Abhängigkeit der Motivation, der Englischkenntnisse und der Anzahl der Befragten von einer halben bis zu anderthalb Stunden. Die Anzahl der Befragten orientierte sich an den individuellen Vorlieben der Interviewpartner und reichte von einer Person bis zu sieben Personen. Innerhalb der Gruppeninterviews variierte die Gesprächsbeteiligung der Teilnehmer stark. Um eine Standardisierung der Interviews zu gewährleisten, umfasste der Ablaufprozess in Anlehnung an Klaus Konrad (vgl. Konrad 2005, S. 58 f.) folgende inhaltliche Teilbereiche²:

¹ Englisch ist neben Hindi die Nationalsprache und wichtigste Verkehrssprache Indiens, die Kommunikation in dieser Sprache ist, insbesondere bundesstaatenübergreifend, üblich.

² Diese Teilbereiche sind stark aufeinander bezogen und weisen inhaltliche Überlappungen auf. Durch einen multidimensionalen Auswertungsansatz wurde versucht, dieser Tatsache gerecht zu werden.

- 1) Aufwärm- und Einstiegsphase,
- 2) konkrete Fragen zu der betreffenden Schule,
- 3) Fragen zu konkreten und allgemeinen Bildungszielen,
- 4) subjektive bildungspolitische Meinungen,
- 5) übergreifende Bildungsauffassungen und -werte der jeweiligen befragten Person,
- 6) Entspannungs- und Verabschiedungsphase.

Die Durchführung der Interviews orientierte sich an der „gelockerten Form des neutralen Interviews“¹ (vgl. Atteslander 1993, S. 162).

Ergänzend wurden acht informelle Interviews geführt. Sie wurden nicht im Vorfeld geplant. Die Anbahnung war unterschiedlich und ging sowohl von den Gesprächspartnern als auch von der Durchführenden der Untersuchung aus. Diese Form der Interviews wurde tontechnisch nicht aufgezeichnet, wesentliche Aussagen wurden jedoch stichpunktartig notiert. Sie basierten nicht auf einem schriftlich vorformulierten Leitfaden, sondern gezielte Frage-Antwort-Sequenzen wechselten mit Sequenzen lockerer Unterhaltung. Die inhaltliche Ausrichtung der Fragen ergab sich aus einer Differenzierung und Konkretisierung der forschungsleitenden Fragen und aus Problemstellungen, die im formellen Gespräch keine oder eine nur unzureichende Klärung erfuhren.

Die teilnehmenden Beobachtungen fanden ausschließlich in konkreten Unterrichtssituationen statt und waren teilweise passiv, teilweise von einem Wechsel zwischen Passivität und Aktivität des Beobachters gekennzeichnet². Der Gegenstand der Beobachtungen war die Frage, mit welchen Methoden und Stilen der Unterricht durch die Lehrer gestaltet wurde. Die Beobachtungsschwerpunkte beliefen sich auf die Form der Unterrichtsführung, auf den Einsatz von Lehrbüchern und anderen didaktischen Materialien, auf die Einbeziehung alternativer Unterrichtskonzepte im Sinne der

¹ Diese Form der Interviewführung wird folgendermaßen charakterisiert: „Der Interviewer [soll sich] bis zu einem gewissen Grade zurückhalten; er sollte einen seriösen Eindruck machen und deutlich werden lassen, dass er das Interview ernst nimmt. Gleichzeitig sollte er keinen zu steifen Eindruck machen: Es ist von größter Wichtigkeit für den Interviewer, ein echtes Interesse an dem zu zeigen, was der Befragte sagt“ (E. und N. Maccoby in Atteslander 1993, S. 162).

² Unter Passivität wird hier eine Unterrichtshospitation verstanden. Die aktiven Elemente waren etwa das Beantworten von Fragen, die an den Beobachter gestellt wurden oder das Gestalten einer Unterrichtsstunde, wozu ein Lehrer aufforderte.

reformpädagogischen Ansätze in Indien, auf die Art von allgemeinen Normen und Verhaltensformen und auf die stoffbezogenen Interaktionen zwischen den Schülern und dem Lehrenden. Es wurden ausschließlich Schulen ausgewählt, in denen Interviews geführt worden sind. In der zeitlichen Abfolge wurde darauf geachtet, die Beobachtungen nach den Befragungen durchzuführen, um Hemmschwellen und Unsicherheiten so weit wie möglich entgegenzuwirken. In nicht allen Fällen war es möglich, die befragten Lehrenden in Unterrichtssituationen zu beobachten, insbesondere wenn sie diejenigen waren, welche die Durchführende der Untersuchung durch die Schule leiteten. Diese Beobachtungen fanden von einer Metaebene aus statt, von der aus es eher um das 'Profil' der Schule als um individuelle Verhaltensweisen und Handlungsmuster der befragten Personen ging.

Die Beobachtungen in Andhra Pradesh wurden an den beiden staatlichen und den beiden privaten Schulen sowie an einer Schule für ehemalige Kinderarbeiter im ländlichen Raum durchgeführt. In West Bengalen waren Beobachtungen an zwei staatlichen und einer privaten Schule im städtischen Raum sowie eine Beobachtung an der reformpädagogisch orientierten Schule im ländlichen Raum möglich.

Die beobachteten Situationen variierten in Abhängigkeit von der Interpretation dieses Geschehens vonseiten der Lehrer bzw. der Schulleitung sowie deren Motivation, die Beobachtung zuzulassen. So wurde während der Beobachtung an einigen Schulen der Regelunterricht verfolgt, an anderen Schulen ein spezielles, vom Schulalltag abweichendes Unterrichtsprogramm durchgeführt. Die Dauer belief sich auf Grund gleicher Ursachen auf eine Unterrichtsstunde bis zu vier Unterrichtsstunden.

Die Befragung der Gruppen der Administratoren bzw. Experten basierte ebenfalls auf einem teilstandardisierten Interviewleitfaden mit kategorisierten und nicht kategorisierten Fragen. Die Kategorien entsprechen Fragen zu den jeweiligen beruflichen Aufgaben und Verantwortungsbereichen, Fragen zur individuellen Einschätzung der Bildungssituation in Indien bzw. im entsprechenden Bundesstaat, Fragen der Bewertung hinsichtlich der angestrebten oder erwarteten kurz- und langfristigen Veränderungen im Bildungsbereich sowie Fragen zu individuellen Bildungskonzepten und -theorien. Der Leitfaden orientierte sich an dem der Lehrergruppe, war aber in diesen beiden Untergruppen insgesamt offener angelegt. Der Anteil an nicht standardisierten Fragen war entsprechend höher als bei der Untergruppe der Lehrer, da mehr detailbezogene

Nachfragen erforderlich waren. Dieses resultierte aus der Unterschiedlichkeit der beruflichen Hintergründe und der daraus folgenden Spezifik jeder Interviewsituation. Es wurde hier auf die Durchführung eines Pretests verzichtet, da die innerhalb der vorangegangenen Lehrerinterviews gesammelten Erfahrungen in die Interviewführung mit dieser Gruppe einfließen und die Untersuchungspopulation der Experten insgesamt wesentlich kleiner war als die der Lehrergruppe. Die Interviews wurden als Einzel- oder Gruppeninterviews durchgeführt und dauerten zwischen einer und anderthalb Stunden. Die Gesprächsbeteiligung innerhalb der Gruppeninterviews war gleichwertig. Sie fanden in der Regel in den Institutionen der Befragten während der Arbeitszeit statt. In einem Fall konnte die Befragung auf Grund zeitlicher Engpässe vonseiten des Befragten nicht beendet werden, die offen gebliebenen Fragen wurden nachträglich schriftlich beantwortet.

In jeder Untersuchungssituation wurde eine größtmögliche Transparenz gegenüber den Mitgliedern der Untersuchungsgruppe angestrebt. Dabei wurden die Hintergründe und Ziele der Untersuchung sowie die Motivation für diese dargelegt und das methodische Vorgehen begründet.

6.2.5 Auswertung und Interpretation der Daten

Vor, während bzw. nach jedem Interview wurde ein Gesprächsinventar erstellt, welches quantitative (z.B. Ort, Zeit, Gesprächspartner) sowie qualitative Aspekte des Gesprächs (z.B. Atmosphäre, Hintergrundgeräusche, Störungen, zusätzlich anwesende Personen) erfasst. Diese sind jedem Interviewtranskript in den entsprechenden Anhängen vorangestellt (vgl. Anhänge D und F).

Die wesentlichen gewonnenen Daten wurden transkribiert und anschließend kodiert. Dabei wurde der allgemeinen Regel des Auflösungslevels entsprochen:

„Das Auflösungslevel des Transkripts muss mindestens eine Abbildungs- bzw. Beschreibungsebene detaillierter sein als das Auflösungslevel, auf dem der Untersuchungsgegenstand definiert ist. Nur so ist gewährleistet, dass mit dem Transkript untersucht werden kann, wie die Phänomene im Gespräch konstituiert werden (anstatt ihre Existenz im Transkript schon vorauszusetzen)“ (Deppermann 1999, S. 47).

Diese Aussage beinhaltet, dass zum einen eine Validierung der Ergebnisse durch den Leser gewährleistet sein muss, zum anderen, das auf derartige Details verzichtet wird, die für die Analyse irrelevant sind (vgl. ebd.). Die Kodierung erfolgte in Bezug auf die oben genannten forschungsleitenden Fragen und Hypothesen, aus denen die folgenden Schwerpunkte für die Datenauswertung abgeleitet werden.

Schwerpunkte der Datenauswertung

In Stringenz mit den forschungsleitenden Fragen und den Hypothesen sind bei der Analyse der Interviewdaten drei Schwerpunkte zu identifizieren, unter denen sich 18 Unterpunkte subsumieren (vgl. Tab. 6). Diese strukturieren die inhaltliche Gliederung der Auswertung der Interviews mit den Lehrenden und, in Abhängigkeit der Relevanz, mit den Administratoren.

Für die Auswertung der teilnehmenden Unterrichtsbeobachtungen werden vier Analyseschwerpunkte identifiziert, die ebenfalls individuelle als auch überindividuelle Faktoren berücksichtigen (vgl. Lang-Wojtasik 2000, S. 266 f.):

- 1) Ausstattung der Schule,
- 2) Schüleranwesenheit und zeitlicher Rahmen des Unterrichts,
- 3) Methodische Aspekte des Unterrichts,
- 4) Interaktionsstrukturen zwischen den Beteiligten (vgl. im Detail Anhang B).

Bei der Auswahl des Transkriptionssystems wird versucht, einer einfachen Lesbarkeit und einer schnellen semantischen Erfassung gerecht zu werden. Somit erfolgen Transkription, Kodierung und Interpretation in deutscher Übersetzung. Linguistische Gestaltungselemente wie nicht-lexikalisierte Laute, nonvokale Phänomene, Prosodie, Stilistik und zeitliche Verhältnisse zwischen den Äußerungen verschiedener Sprecher werden nur berücksichtigt, wenn sie für die qualitative Nachvollziehbarkeit des Gesprächsverlaufs wesentlich erscheinen. Grammatische Fehler werden in der deutschen Verschriftlichung korrigiert. Da sowohl für die Interviewpartner als auch für die Durchführende der Untersuchung die Kommunikationssprache Englisch, also in keinem Fall die Muttersprache ist, werden umgangssprachliche und dialektale Lautungen nicht berücksichtigt.

Die Analyse des Interview-Datenmaterials erfolgt mikroskopisch, d.h. mittels einer detaillierten Sequenzanalyse einzelner Gesprächsausschnitte (vgl. Deppermann 1999, S. 52 f.) auf der Basis der Schwer- und Unterpunkte der Datenauswertung.

Tab. 6: Schwer- und Unterpunkte der Auswertung der Interviews

I: Berufsbiografische und berufliche Aspekte	<ul style="list-style-type: none"> - Ausbildung/Fortbildungen - Einstellungsbedingungen - Gehälter und Nebentätigkeiten - Diskrepanzen zwischen Ausbildungshintergrund und Tätigkeitsfeld
II: Überindividuelle Aspekte	
1. Angesprochene Schülerpopulationen, Zugangsbedingungen und deren Erreichbarkeit	<ul style="list-style-type: none"> - prozentuales Verhältnis von Jungen und Mädchen - Anwesenheit der Schüler
2. Quantitatives Lehrer-Schüler-Verhältnis	
3. Schulbezogene Kosten und Vergünstigungen	
III: Individuelle Maßstäbe und Bewertungen	
1. Bildungsauffassungen/Bildungswerte	<ul style="list-style-type: none"> - Selbst- und Schülerbild - Bedeutung altindischer und kolonialer Aspekte der Bildungspraxis - Bedeutung von Ansätzen der Befreiungspädagogik - Bezug zu EFA und staatlicher Bildungspolitik - Verhältnis von Quantität und Qualität innerhalb der Edukation - Bewertung des Verhältnisses staatliche/private Edukation - Grad der beruflichen Zufriedenheit und berufliche Zukunftswünsche
2. Bildungsziele	<ul style="list-style-type: none"> - (co-, extra- und über-) curriculare Ziele¹ - didaktische Mittel/Methoden - Methoden der Leistungsevaluation
3. Gesellschaftsbezogene Positionierungen	

¹ Wie bereits im Kapitel 2.3 benannt, werden in dieser Arbeit kurzfristige Ziele (Outputs) und langfristige Ergebnisse der Edukation unterschieden. Die Ziele sind mittels curricularer (lehrplanbezogenener) und cocurricularer (lehrplanunterstützender) Lehrinhalte und Methoden, z.B. themenzentrierter Schülerwettbewerbe, zu erreichen. Extracurriculare Aktivitäten (z.B. soziales Engagement, das Spielen eines Musikinstruments) sind als Schnittstelle zwischen Zielen und Ergebnissen bzw. zwischen curricularen und übercurricularen Zielen zu begreifen.

Bei der Transkription und Auswertung des Datenmaterials werden nur die Gesprächssequenzen einbezogen, die bezüglich der oben genannten Untersuchungsfragen relevant sind. Im Sinne einer besseren Nachvollziehbarkeit der Aussagen werden bei der Auswertung ausgewählte Gesprächsausschnitte wiedergegeben, welche nach Ansicht der Verfasserin die Meinung bzw. Auffassung des jeweiligen Interviewpartners besonders deutlich hervortreten lassen.

Sowohl die Auswertung als auch die Interpretation der Daten erfolgt nicht einzelfallorientiert, sondern parallel vergleichend bzw. kontrastierend. Dabei werden drei Auswertungs- bzw. Interpretationsgruppen gebildet: die Gruppe der Grundschullehrer/Direktoren (Gruppe I), die Gruppe der Administratoren bzw. Experten (Gruppe II) und die Gruppe der informell Befragten (Gruppe III).

Die Interpretation der Datengruppen I und II erfolgt vor dem Hintergrund der gewonnenen Kernaussagen zur Genese der elementaren Edukation in Indien (vgl. Kap. 4.8) und den aus diesen abgeleiteten Hypothesen. Sie wird in zwei Analyseschritten - semantisch sowie kontextanalytisch¹ - mit Hilfe von übergeordneten Paraphrasen, die ausgehend von den einzelnen Gesprächssequenzen gebildet wurden, vorgenommen. Dabei wird eine allgemeine Deckungsgleichheit der Wortbedeutungen vonseiten der befragten Personen und der Durchführenden der Untersuchung bzw. Auswertung vorausgesetzt. Gleichmaßen wird eine semantisch orientierte Widerspruchssensibilität angestrebt. Letztlich folgen eine qualitative Hypothesenprüfung sowie die Formulierung weiterer Ergebnisse.

Zur Gewährleistung des Datenschutzes werden die Namen der Interviewpartner sowie die Namen der Schulen, an denen sie tätig sind, nicht genannt. Eine Ausnahme bildet die von Tagore in Santiniketan gegründete Schule *Patha Bhavana*. Hier kann auf Grund der besonderen Stellung der Schule in der indischen Bildungslandschaft und ihrer spezifischen befreiungspädagogischen Wurzeln auf die Benennung des Namens nicht verzichtet werden. Die Namen der Befragten bleiben jedoch auch hier anonym. Unter Wahrung des Datenschutzes werden bestimmte Aktivitäten und biographische Verläufe der Befragten, die hinsichtlich der Untersuchungsfragen bedeutsam sind, in die Auswertung des Datenmaterials einbezogen.

¹ Unter Kontext werden hier in Anlehnung an Arnulf Deppermann Dimensionen des Sinns von Äußerungen verstanden, die nicht den unmittelbaren Gegenstand der Äußerung bilden aber dennoch als Interpretationshintergrund einbezogen werden müssen, um Funktionen von Äußerungen und Motivationen nachvollziehbar zu machen (vgl. Deppermann 1999, S. 62). Den hier maßgeblichen Kontext bilden die unter 6.1.1 aufreißhaft dargestellten 'kollektiven Deutungsmuster'.

In alle drei Teilbereiche der Auswertung werden zur inhaltlichen Abgleichung und in Gewährleistung einer kommunikativen Validierung Fachkollegen einbezogen. Von einer Abgleichung des Datenmaterials mit den Interviewteilnehmern wird aus zweierlei Hinsicht abgesehen: Zum einen verfügen nur die wenigsten Gesprächspartner über Computer bzw. einen Internetanschluss, was einen schnellen und unkomplizierten Datenaustausch ermöglichen würde. Der postalische Weg scheint unsicher und entsprechend fragwürdig ist die Rücklaufquote der Daten. Zum anderen sind die Interviewsituationen durch spontane Antwortsequenzen gekennzeichnet. Bei einer nachträglichen Abgleichung des Datenmaterials wird hier die Gefahr gesehen, dass insbesondere negative oder kritische Äußerungen widerrufen werden könnten¹.

Die Auswertung der informellen Interviews erfolgt ebenfalls semantisch und kontextanalytisch. Da die informellen Interviews jedoch dazu dienen, Zusatzinformationen zu erhalten bzw. die Aussagen der Lehrenden und Administratoren, die das Kernstück der Mikrostudie bilden, punktuell zu validieren, ist für deren Auswertung die tabellarisch dargestellten Schwer- und Unterpunkte nicht von Relevanz.

6.3 Methodenkritische Betrachtungen

Es ist wiederholt auf das Potenzial zu verweisen, welches die Nord-Süd-Forschung über einen angestrebten kulturellen Perspektivwechsel, das Hinterfragen eigener Deutungsmuster und das Bewusstwerden über die Relativität von Interpretationshorizonten in sich birgt. Dennoch sind an dieser Stelle Defizite der vorliegenden Studie zu benennen, welche diese Potenziale praktisch begrenzen.

Den dargestellten Qualitätsmerkmalen qualitativer Forschung im Nord-Süd-Kontext konnte nur bedingt entsprochen werden. Allgemein ist kritisch zu bemerken, dass insbesondere die Entwicklung des einführenden Teils der Arbeit und Formen der Kommunikation vor Ort von unbewussten Eurozentrismen und einer punktuell unreflektierten Asymmetrie gekennzeichnet war.

Sowohl theoretisch als auch praktisch wurde versucht, eigene Selbst- und Fremdbilder sowie die der Gesprächspartner kritisch zu reflektieren. Gleichzeitig wurde angestrebt,

¹ Eine Möglichkeit, der Forderung nach Transparenz entgegenzukommen, wird in der Veröffentlichung der Arbeit sowohl in Deutschland als auch in Indien gesehen.

gegenüber der Untersuchungsgruppe die Inhalte und Ziele des Forschungsvorhabens nachvollziehbar offen zu legen. Die Kriterien der Reflexion und Transparenz waren dennoch nur bedingt umsetzbar, einerseits auf Grund der Kontextgebundenheit und Begrenztheit europäischer Methodik (vgl. Lang-Wojtasik 2002, S. 137), andererseits, weil der Forschungsprozess einseitig und nicht auf direkte Kooperation abzielend angelegt war¹.

Allgemein ist festzustellen, dass die Methoden der qualitativen Sozialforschung eng mit den Kontextbedingungen vor Ort verbunden sind (vgl. ebd., S. 138 ff.). Insofern wurde der Methodeneinsatz zwar geplant, unterlag jedoch zwangsläufigen Modifizierungen durch eine begrenzte Kontrollierbarkeit und Standardisierung der Durchführung der Untersuchung². Eng damit verbunden war ein teilweise erhebliches soziokulturelles und/oder ökonomisches Gefälle zwischen der Untersuchenden und der Untersuchungsgruppe, welches das Hervortreten folgender konkreter Verzerrungsfaktoren begünstigte:

- diverse Störungen, wenn die Interviews während des laufenden Schulbetriebes bzw. während der Dienstzeit geführt wurden,
- Interviewsprache war Englisch - also in keinem Fall die Muttersprache der befragten Personen,
- unausgewogene Gesprächsbeteiligung der Interviewpartner: Es äußerten sich vor allem selbstsichere Lehrende mit guten Englischkenntnissen,
- Motivation der Untersuchungspartner, an der Erhebung teilzunehmen war teilweise an Erwartungen gekoppelt, denen nicht entsprochen werden konnte,
- Misstrauen gegenüber der Durchführenden der Untersuchung begünstigte punktuell die Antizipation 'richtigen' Antwortverhaltens der Befragten,
- mehr oder weniger bewusste Darstellung der Selbstwertes aufseiten der Untersuchungsgruppe sowie Hemmschwellen im Antwortverhalten auf Grund der Zuordnung der Untersuchenden zu einer ehemaligen Kolonialmacht bzw. zu einer als (ehemals) überlegen empfundenen Industrienation,
- auf mehrfaches Nachfragen wurde teilweise aus Gründen (falscher?) Höflichkeit oder nonverbal geäußerter Ungeduld der Untersuchungspersonen verzichtet, obwohl einige Fragen nicht klar beantwortet worden waren,

¹ Diesem Defizit könnte in Form von zukünftiger anwendungsorientierter interkultureller Projektarbeit begegnet werden, welche an Ergebnisse der Dissertation anknüpfen.

² Sudhir Kakar beschreibt seine Forschungserfahrungen in Indien in ähnlicher Richtung: „Da Hyderabad nicht San Francisco und Pardiwada nicht Berkeley ist, war es ein Ding der Unmöglichkeit, das Verfahren als 'standardisierten Test unter kontrollierten Bedingungen' durchzuführen [...]“ (Kakar 1997, S. 177).

- Interviewführung war nicht durchgehend stringent, um Hemmschwellen und antizipierten Vorurteilen entgegenzuwirken,
- weitere Gründe für eine teilweise uneinheitliche Interviewführung: begrenzter zeitlicher Rahmen, Heterogenität der Institutionen und der Untersuchungsgruppe, unterschiedliche Anteile narrativer Elemente während des Interviews,
- teilnehmenden Beobachtungen waren nicht immer passiv; auf Wunsch eines Teils der Untersuchungsgruppe wurden aktive Elemente eingebracht, was neben der Tatsache, dass sich die beobachteten Personen beobachtet fühlten, eine zusätzlichen Künstlichkeit der Situation bewirkte¹,
- nicht an allen untersuchten Schulen war eine Beobachtung möglich, an einer Schule konnte kein Lehrender, lediglich die nicht unterrichtende Direktorin befragt werden,
- Interpretation der Daten erfolgte mit einem unvermeidbar europäischen Fokus, bestimmte kulturspezifische Kommunikationsformen blieben möglicherweise unberücksichtigt bzw. wurden einseitig interpretiert, emische, d.h. kultureigene Gesprächspraktiken, Handlungstypen und Deutungen konnten trotz relativ guter Feldkenntnisse eventuell nicht vollständig reflektiert werden.

Letztlich ist der gesamte Aufbau der vorliegenden Arbeit als 'klassisch' eurozentrisch zu bezeichnen: Sowohl das Vorverständnis als auch der Forschungsprozess selbst sind nicht offen, sondern geschlossen, weil der Zugang zum Forschungsgegenstand aus unilateral-europäischer Perspektive gesucht wird. Diese Perspektive ist mit der Annahme der Universalität eines ursprünglich abendländischen, egalitären Bildungsverständnisses verbunden. Als geschlossen ist der Forschungsprozess auch deshalb zu bezeichnen, weil er hypothesengeleitet ist, wodurch der Blick auf den Untersuchungsgegenstand zwar fokussiert, aber auch verengt wird. Dadurch begrenzt sich die Reflexion kulturimmanenter Spezifika auf die im Kapitel 6.1.1 dargestellten Aspekte.

¹ Aber auch von dieser Künstlichkeit kann auf valide Ergebnisse geschlossen werden, wenn davon ausgegangen wird, dass sich die Beobachteten häufig von der 'besten Seite' zeigen wollten. Es wird weiterhin angenommen, dass wesentliche Bestimmungsstücke des Unterrichtsgeschehens von relativer Konstanz geprägt sind, z.B. die Methodik, die eingesetzten Unterrichtsmaterialien, das qualitative Lehrer-Schüler-Verhältnis sowie der damit verbundene Normen- und Wertekanon.

7 Auswertung der Interviews mit den Lehrenden sowie der Unterrichtsbeobachtungen

In diesem Kapitel werden zunächst die Interviews mit der Untersuchungsgruppe I, den befragten Lehrenden und Direktoren Andhra Pradeshs und West Bengalens, ausgewertet. Die Gliederung der Auswertung orientiert sich an den im Kapitel 6.2.5 dargestellten Schwer- und Unterpunkten der Interviewauswertung¹. Anschließend erfolgt eine Zusammenfassung der Ergebnisse der Unterrichtsbeobachtungen.

7.1 Berufsbiografische und berufliche Aspekte

Folgend wird der Ausbildungshintergrund der Lehrenden sowie daran anschließend deren Teilnahmemöglichkeiten an berufsbegleitenden Fortbildungen dargestellt. Darüber hinaus wird der Frage nachgegangen, unter welchen internen und externen Bedingungen die Einstellung der Gesprächspartner an der jeweiligen Schule erfolgte.

7.1.1 Die Ausbildung der Lehrenden und deren Teilnahme an Fortbildungen

Beruflicher Hintergrund

Der berufliche Hintergrund der befragten Personen ist sehr heterogen und umfasst eine Spannweite von in Ausbildung befindlichen Volontärinnen bis zu postgraduierten Personen mit Lehrerausbildung.

Die einzige Schule, an der keine ausgebildeten Lehrer arbeiten, ist die „Non-Residential Bridge School“ in Andhra Pradesh (vgl. D.1, S. 10, 31-33). Die hier arbeitenden

¹ Die Zitation von ausgewählten Gesprächsausschnitten sowie die Verweise auf Interviewpassagen und Unterrichtsverläufe geben, wie auch bei der Auswertung der Befragungen der Administratoren und der informellen Interviews (vgl. Kap. 8 und 9), den entsprechenden Anhang (D-G), die Interview- bzw. Unterrichtsbeobachtungsnummer, die entsprechende Seitenzahl und ggf. die Zeilennummer(n) wieder, z.B. D.5, S. 35, 24-27. Zu Beginn der jeweiligen Zeile innerhalb eines Zitats werden die Kürzel HM (Headmaster/Headmistress), L (Lehrender) und I (Interviewer) verwendet. Die Buchstaben A, B, C und D stehen für Lehrende, die in einer Gruppe an dem Interview teilgenommen haben. In einigen Fällen erscheinen einige Zitate bzw. Verweise mehrmals, da sie für verschiedene Kontexte einen Aussagewert besitzen.

Personen sind Volontäre, d.h. sie arbeiten bereits als Lehrer und absolvieren parallel dazu ein zweijähriges *Distance-in-Service-Training*.

An den besuchten privaten Schulen im ländlichen Raum sind die Lehrenden zum überwiegenden Teil ebenfalls nicht als solche ausgebildet (vgl. D.3, S. 21, 35-38; D.7, S. 47, 25-29). Die Ausbildung dieser Personen variiert zwischen einem College- und einem mittleren universitären Abschluss, z.B. in Wirtschaft (vgl. D.7, S. 51, 22).

An den besuchten privaten ruralen Schulen in Andhra Pradesh kommen ein bzw. mehrere Lehrende aus dem Bundesstaat Kerala, der als bildungsfortschrittlichster Bundesstaat Indiens gilt. Die Tatsache, dass sie in Andhra Pradesh arbeiten, begründen sie mit drohender oder erlebter Arbeitslosigkeit in Kerala sowie dem Wunsch, in einer Stadt zu arbeiten¹. Eine Lehrerin, die nach ihrem College-Abschluss als Sekretärin arbeitete, sagt indirekt, dass sie für die Anstellung an einer staatlichen Schule in Kerala nicht über den nötigen Abschluss verfügt (vgl. D.3, S. 21, 1-13).

Das Kollegium der „NGO-Schule“ in West Bengalen besteht ebenfalls größtenteils aus nicht als Lehrer ausgebildeten, aber graduerten bzw. postgraduerten Personen (vgl. D.9, S. 63, 1-3).

Alle befragten Personen der urbanen und ruralen staatlichen Schulen haben nach ihrem College-Abschluss eine einjährige Ausbildung für Grundschullehrer (Teachers Training Course, TTC) bzw. den Bachelor of Education (B.Ed.) absolviert. Etwa 20% der befragten Personen haben darüber hinaus eine Postgraduierung, z.B. in Biologie (vgl. D.4, S. 24, 7). Eine junge, als Volontärin arbeitende Frau mit einem College-Abschluss absolviert berufsbegleitend ein zweijähriges *Distance-in-Service-Training* (vgl. D.5, S. 31, 22-24), welches qualitativ etwa dem TTC entspricht.

Einige der befragten Personen betonen, dass Lehrer staatlicher Schulen insgesamt besser ausgebildet sind als ihre an privaten Schulen arbeitenden Kollegen und dass nur derjenige, der keine Stelle an einer staatlichen Schule bekommt, eine private Einrichtung wählt (vgl. D.6, S. 38, 40-45).

An der „Alternativen Schule“ in West Bengalen werden vornehmlich Personen eingestellt, die einen postgraduerten Abschluss für ihr spezielles Unterrichtsfach haben (vgl. D.11, S. 82, 23-25). Sie müssen nicht zwangsläufig eine Lehrerausbildung

¹ Wobei angemerkt sei, dass sich die Kleinstadt, in der die befragten Lehrer aus Kerala arbeiten, nicht in einer urbanen, sondern in einer ruralen Gegend Indiens befindet.

durchlaufen haben. Eine der beiden hier befragten Lehrerinnen hat einen Masterabschluss in Naturwissenschaft und Mathematik (vgl. D.11, S. 81, 31).

Die Lehrenden der besuchten privaten urbanen Schulen in West Bengalen sind ausgebildete und staatlich zugelassene Lehrende und haben in einigen Fällen eine Postgraduierung, z.B. in Naturwissenschaft oder Wirtschaft (vgl. D.10, S. 70, 32-35; D.13, S. 94, 27-32). Die Direktorin einer besuchten urbanen privaten Schule ist sowohl graduiert als auch postgraduiert und verfügt über europäische Auslandserfahrungen (vgl. D.10, S. 69, 16-18). An der internationalen Privatschule in Hyderabad verfügen die Lehrenden über die Lehrerausbildung hinaus zumeist über eine drei- bis fünfjährige Berufserfahrung, die sie an anderen Schulen gesammelt haben (vgl. D.8, S. 58, 23-26). Viele der Lehrenden dieser Schule haben eine zusätzliche spezielle fachliche Qualifikation, z.B. für Tanz, Drama oder Kunsthandwerk (vgl. ebd., S. 57, 9-10).

An den privaten Schulen in Andhra Pradesh arbeiten häufig Lehrer ohne pädagogischen Abschluss oder eine Ausbildung (vgl. D.5, S. 32, 28-29). In West Bengalen werden, nach Aussage der Gesprächspartnerinnen, an den privaten Schulen stets ausgebildete Lehrer eingestellt (vgl. D.10, S. 70, 29-30; D.13, S. 92, 46).

Teilnahme an Fortbildungen

In dem Maße, in dem sich die beruflichen Hintergründe der befragten Personen unterscheiden, variieren deren Teilnahmemöglichkeiten an berufsbegleitenden Fortbildungen.

Von keinerlei Fortbildungsmöglichkeit berichten die Befragten, welche an privaten ländlichen Schulen tätig sind, obwohl teilweise der Wunsch danach besteht (vgl. D.2, S. 14, 25-29; D.7, S. 52, 32-35). An der „NGO-Schule“ in West Bengalen wurde versäumt, die Frage nach Fortbildungen zu stellen. Auf Grund der durch die Befragten benannten minimalen Entlohnung und der Tatsache, dass diese Schule ausschließlich über Spendengelder finanziert wird (vgl. D.9, S. 63, 11-23), ist jedoch davon auszugehen, dass auch hier keine Fortbildungen angeboten werden.

Alle befragten Lehrenden der staatlichen Schulen geben an, an Fortbildungen teilzunehmen. Die Angaben über die Häufigkeit dieser Fortbildungen variieren zwischen „unregelmäßig“ (drei Fortbildungen in acht Berufsjahren, D.6, S. 41, 5-6) und sechs mal jährlich (D.5, S. 32, 47-48). Dabei ist anzumerken, dass die Interviewpartner

unterschiedlicher Schulen aus dem Einzugsgebiet desselben Fortbildungszentrums unterschiedliche Angaben zur Fortbildungshäufigkeit machen.

Die Fortbildungsinhalte werden weitgehend einheitlich beschrieben und bestehen aus cocurricularen Aktivitäten, Unterrichtsmethodik, der Erstellung von *Teaching-Learning-Material* (vgl. D.4, S. 26, 31; D.5, S. 32, 48; D.12, S. 87, 36-37, D.14, S. 103, 9) und Fachdidaktik (D.12, S. 87, 22-32). Die Fortbildungen werden vom lokalen Schulamt bzw. dem *Mandal Ressource Center* geplant und durchgeführt (vgl. D.4, S. 26, 25-33).

Die Interviewpartnerin einer privaten urbanen Schule in West Bengalen berichtet von zwei mal im Jahr stattfindenden Fortbildungen, die über nichtstaatliche Organisationen in Anspruch genommen werden (vgl. D.13, S. 96, 23-26).

An der besuchten privaten internationalen Schule werden den Lehrenden vielfältige berufsbegleitende schulinterne und schulübergreifende Fortbildungen angeboten:

HM: Wir bilden unsere Lehrer unterrichtsbegleitend fort. Zur gleichen Zeit haben wir Ausbilder, die aus Singapur kommen, aus Neuseeland, die unsere Lehrer weiterbilden und Workshops mit ihnen durchführen. Alle Lehrer bekommen IB-Unterstützung. Sie haben alle Zugang zur IB-Website mit eigenen Passwörtern, sie können dort mit anderen Lehrern online chatten, mit Lehrern aus anderen Ländern. Wir nehmen auch an Lehreraustauschprogrammen teil. Nächsten Freitag fahren wir nach Pune in Maharashtra. Da ist ein Austausch von Lehrern internationaler Schulen. Aus dem gesamten Land, von der *South Asian International Baccalaureate Organisation*. Sie werden Ideen und Erfolge austauschen. (D.8, S. 58, 30-38)

7.1.2 Einstellungsbedingungen

Die Lehrenden der besuchten privaten, ländlichen Schulen in Andhra Pradesh werden nach einer Demonstrationsstunde bzw. einem Interview durch den Direktor bzw. Geschäftsführer ausgewählt (D.2, S. 14, 36-38; D.7, S. 46; 14-15). Eine dieser Schulen beschäftigt ausschließlich aus dem Bundesstaat Kerala stammende Lehrende, die sich auf Grund von Zeitungsannoncen bewarben.

Die Einstellungsbedingungen an den besuchten privaten Schulen im städtischen Raum in West Bengalen werden ähnlich geschildert (vgl. D.10, S. 69, 22-24, S. 71, 44-46; D.13, S. 93, 5-6).

Die Befragten der staatlichen Schulen in Andhra Pradesh geben an, sich über eine Liste freier Stellen beim *Mandal Ressource Center* bzw. beim *District Selection Committee*

beworben zu haben (vgl. D.4, S. 25, 14-18; D.5, S. 33, 3-5; D.6, S. 39, 31-35). Ein Test und Interview (D.6, S. 39, 39-40) bzw. ein leistungsbezogenes Ranking (D.5, S. 32, 33) entschieden dann über die Vergabe der entsprechenden Stelle.

An einer besuchten staatlichen städtischen Schule in West Bengalen erfolgte eine Stellenzuweisung durch den *District Inspector of Schools* (vgl. D.14, S. 100, 21-26). An der staatlich unterstützten Schule in West Bengalen wurden vor der Einstellung ebenfalls ein Interview und zusätzlich ein schriftlicher Test durchgeführt (vgl. D.15, S. 109, 14-16).

An der besuchten NGO-Schule in West Bengalen arbeiten viele Lehrerinnen bereits seit 30 Jahren und mehr. Die Motivation, an dieser Schule zu arbeiten, ist idealistischer Art. An diese Schule kamen die Lehrerinnen über Bekannte. Es wurde mit ihnen vor der Einstellung ein Interview geführt (D.9, S. 63, 4-10, 22-23)

Zumeist über öffentliche Stellenausschreibungen gewinnt die „Alternative Schule“ in West Bengalen ihre Lehrer. Ihre Einstellung orientiert sich an Erfahrungen der Lehrenden und deren beruflicher Qualifikation. Wie oben bereits erwähnt, werden vorzugsweise Lehrende mit postgradualen Abschluss für das entsprechende Unterrichtsfach eingestellt, wobei die Gesprächspartnerin angibt, dass punktuell auch Beziehungen zu den entsprechenden Entscheidungsträgern eine Rolle spielen (vgl. D.11, S. 82, 22-30).

An der „Internationalen Schule“ in Andhra Pradesh wird bei der Auswahl der Lehrenden besonderer Wert auf Kreativität und Fortbildungswillen gelegt. Es werden insbesondere Lehrende eingestellt, die eine berufliche Alternative zum „Mainstream-Schulsystem“ suchen, kreativ und lernwillig sind (vgl. D.8, S. 58, 26-29). Die Einstellung erfolgt nach einem positiven Interview und ggf. nach einer Probestunde (vgl. ebd., S. 59, 1-2).

Die Frage nach Korruption im Bildungssektor, auch innerhalb der Einstellung von Lehrern, beantworten die meisten Befragten der besuchten Schulen ambivalent. Dabei fällt auf, dass Korruption bei Einstellungen beim jeweils anderen Schultyp beschrieben werden, der eigene jedoch zumeist frei von dieser dargestellt wird. Die Direktorin einer staatlichen Schule meint z.B.:

HM: Korruption gibt es nur an Privatcolleges. Im staatlichen Bildungswesen gibt es keine Korruption.
(D.4, S. 26, 20-21).

Ein Privatschullehrer antwortet im Gegensatz dazu auf die Frage, ob er auch Geld für seine Einstellung bezahlen musste:

B: Wir arbeiten nicht auf der staatlichen, sondern auf der privaten Ebene. Die staatlichen Lehrer müssen viel Geld bezahlen, um eine Anstellung zu bekommen.
(D.7, S. 52, 26-29).

Allgemeiner meint eine Lehrerin der „Privaten Schule III“ auf die Frage, ob ihr Formen von Korruption im Bildungsbereich bekannt sind:

A: Im privaten Sektor nicht, aber auf den Dörfern, vielleicht an einigen staatlichen Schulen.
(D.10, S. 72, 41-42)

Eine befragte Person einer ländlichen privaten Schule antwortet auf die Frage nach Schmiergeldern bei der Einstellung staatlicher Lehrer:

HM: Das stimmt. Ich weiß es nicht persönlich, aber ich habe das auch gehört.

I: An wen müssen die Lehrer bezahlen?

HM: An das DSC. Was Sie gehört haben, ist korrekt. Es ist wahr. Aber ich habe keine persönlichen Erfahrungen, weil ich ein Privatschullehrer bin.
(D.7, S. 48, 24-29).

Ein befragter Lehrer einer staatlichen ländlichen Schule in Andhra Pradesh äußert allgemeiner:

A: Eine Person, die nicht gut qualifiziert ist und keine gute Einstellung hat, gibt Geld, um Arbeit oder einen Job zu bekommen. Man kann hart studieren und gut lernen, aber wenn man das Geld benutzt, kann man andere Quellen eröffnen, andere Wege gehen.
(D.6, S. 39, 27-30)

Auch eine der beiden befragten Lehrerinnen der „Alternativen Schule“ in West Bengalen bemerkt kritisch:

B: [...] Im Schulservice haben sie ein System eingeführt, SSE, *School Service Exame*. Zugelassen sind postgraduierte Lehrer. Sie müssen sich einer Prüfung unterziehen, einer allgemeinen Prüfung. Danach, wenn sie bestanden haben, müssen sie Schmiergelder bezahlen und in Abhängigkeit von freien Stellen bekommen sie ihren Job. Sehr schön. Von außen sieht immer alles sehr gut aus. Aber es ist voller Fäulnis und Fehler. Auch dieses SSE. Sogar für das Antragsformular müssen sie etwa 200,- Rupien bezahlen. Die meisten Leute, die dieses Examen bestehen, haben Beziehungen zu Leitungspersonen.
(D.11, S. 79, 38-45).

Diesen Aussagen folgend ist davon auszugehen, dass die oben geschilderten, offiziellen Einstellungsbedingungen an staatlichen Schulen in Andhra Pradesh und West Bengalen, z.B. Test, Ranking und Interview, eine, wenn überhaupt, marginale Bedeutung

gegenüber dem Zahlen von Bestechungsgeldern zum 'Kauf' einer Stelle haben. Diese Annahme wird gestützt durch die Äußerung eines im Ausland lebenden, indischstämmigen Bildungsexperten, der in einem informellen Interview bemerkt, dass Lehrende, die in den staatlichen Schulbetrieb eintreten wollen, ein Schmiergeld von bis zu 10.000 Rupien an die Administratoren zahlen müssen (vgl. G.4, S. 170).

Nicht zuletzt auf Grund der hohen Zahl arbeitsloser Lehrer in beiden Bundesstaaten ist es schwer vorstellbar, dass die Einstellungsbedingungen an privaten Schulen transparenter sind. Hierfür konnten jedoch keine Hinweise gefunden werden.

7.1.3 Gehälter und Nebentätigkeiten der Lehrenden

Gehälter

Die Einkommen der befragten Personen variieren ebenfalls stark. Die in Ausbildung befindlichen Volontäre der „Non-Residential Bridge School“ in Andhra Pradesh bekommen monatlich 1500,- Rupien (etwa 27 Euro). Das ist wesentlich weniger als das Gehalt eines Lehrers einer staatlichen Schule, der zu Berufsbeginn etwa 5000,- Rupien verdient (vgl. D.1, S. 10, 42-45). Die Lehrenden der meisten nichtstaatlichen Schulen, sowohl im urbanen als auch im ländlichen Raum Andhra Pradeshs und West Bengalens, verdienen ebenfalls wesentlich weniger Geld als ihre Kollegen an den staatlichen Schulen (vgl. D.2, S. 13, 38; D.7, S. 51, 45-46; D.10, S. 71, 16-19). Eine Lehrerin der „Privaten Schule III“ in West Bengalen merkt an, dass der höhere Verdienst von Lehrenden staatlicher Schulen auf die Unterstützung der Regierung zurückzuführen ist (vgl. D.10, S. 71, 17-18). Der Direktor einer privaten Schule im ländlichen Raum Andhra Pradeshs gibt an, in Abhängigkeit von der finanziellen Lage seiner Schule teilweise die Gehälter seiner Angestellten von monatlich 2000,- bzw. 3000,- Rupien auf 1500,- Rupien zu kürzen (vgl. D.2, S. 13, 40-41; S. 14, 4-7). Ein Lehrer einer privaten Schule im ländlichen Raum Andhra Pradeshs bemerkt, derzeit mit dem Gehalt leben zu können, nach seiner Hochzeit jedoch eine Nebentätigkeit aufnehmen zu müssen, um seine Familie ernähren zu können (vgl. D.7, S. 52, 1-3).

In den Interviews betont ein Teil der befragten Personen, dass die ökonomischen Aspekte ihrer Berufstätigkeit jedoch nebensächlich sind. Ein herausragendes Beispiel hierfür sind die befragten Personen der NGO-Schule in West Bengalen. Sie geben an,

dass ohne den ihnen eigenen Idealismus eine Arbeit an dieser Schule auf Grund des niedrigen Gehalts nicht möglich wäre (vgl. D.9, S. 63, 11-23).

Ähnlich äußern sich die Lehrerinnen einer urbanen, privaten Schule. Beide geben an, dass sie glücklich sind und Befriedigung empfinden, unterrichten zu können (vgl. D.10, S. 71, 25-29).

Der überwiegende Teil der befragten Lehrenden an den besuchten staatlichen Schulen gibt an, ausreichend Geld zu verdienen (vgl. u.a. D.4, S. 26, 15-17; D.5, S. 31, 34-38).

Lediglich die befragten Personen einer staatlichen ländlichen Schule in Andhra Pradesh sowie einer staatlich unterstützten Schule in West Bengalen üben vorsichtige Kritik an den eigenen ökonomischen Arbeitsbedingungen und der Schwierigkeit, Bestechungsgelder als gehaltsergänzendes 'Zusatzeinkommen' zu erwirtschaften:

A: Wir haben über Korruption gesprochen. Lehrer sind nicht korrupt und es gibt keine Korruptionsgelder zu den Lehrern. Es gibt deswegen keine ökonomische Entwicklung. [...]

I: Aber ich traf einen Lehrer, der sich ein großes Haus gebaut hat.

A: (lacht) Nein, Madam, vor dem Ruhestand kann kein einzelner Lehrer ein mittelgroßes Haus bauen. Aber in anderen Departments, nach 5 bis 10 Dienstjahren, kann man sich ein gutes, großes Haus bauen. Das ist der Unterschied. Weil diese Leute sehr viel über Schmiergelder, Korruptionsgelder, verdienen. Wir haben keine Quellen, weil wir unsere gesamte Zeit mit den Kindern verbringen.

(D.6, S. 41, 35-45)

I: Und können Sie mit Ihrem Gehalt gut leben?

HM: (steht vor den Lehrerinnen und spricht vor) JAAAAA!

I: (lacht, an die Lehrerinnen) Ja?

A: Die Grundschulbildung ist immer vernachlässigt, und auch die Lehrer. Grundschullehrer sind immer benachteiligt.

(D.15, S. 111, 34-38).

Diese Aussage deckt sich mit der Auffassung einer befragten Lehrerin der „NGO-Schule“ in West Bengalen, die bemerkt:

A: Die Lehrer bekommen kein angemessenes Gehalt, hauptsächlich an staatlichen Schulen. Sie bekommen sehr wenig Geld.

(D.9, S. 67, 9-10).

Die Lehrenden der „Alternativen Schule“ in West Bengalen verdienen mehr als an staatlichen Schulen, obwohl sie der Zentralregierung unterstehen (vgl. D.11, S. 76, 14-17).

Leider kann hier nur angenommen werden, dass das Gehalt der Lehrenden der „Internationalen Schule“ innerhalb der Untersuchungsgruppe auf Grund der dortigen

ökonomischen Rahmenbedingungen am höchsten ist, da die Frage danach aus zeitlichen Gründen nicht gestellt werden konnte.

Am Rande wird von einem befragten Direktor einer privaten Schule im ländlichen Raum in Andhra Pradesh angemerkt, dass die Lehrer an staatlich gestützten Schulen keine stabilen Gehälter beziehen, sondern auf der Administrationsebene „viel Geld“ bezahlen müssen, um überhaupt entlohnt zu werden (vgl. D.7, S. 48, 4-6).

Nebentätigkeiten

An zwei nichtstaatlichen Schulen geben ein Teil der befragten Personen an, einer Nebentätigkeit in Form von Nachhilfeunterricht nachzugehen (vgl. D.9, S. 63, 29-37; D.10, S. 71, 30-35). Die Notwendigkeit dafür begründen sie mit ihrem geringen Gehalt, wie an der „NGO-Schule“ in West Bengalen (vgl. D.9, S. 63, 25-30). Bemerkenswerter Weise wird der Nachhilfeunterricht hier für Schüler anderer Schulen gegeben, da die eigenen Schüler nicht in der Lage sind, diesen zu bezahlen (vgl. D.9, S. 63, 37-39).

Das befragte Kollegium einer staatlichen urbanen Schule verneint zwar die Frage nach Privatunterricht, berichtet aber, dass der überwiegende Teil der Schüler ihrer Schule diesen in Anspruch nimmt:

I: Und geben Sie Privatunterricht?

A/B: Nein.

I: Ich habe gehört, dass in Indien viele Lehrer Privatunterricht geben und viele Schüler Privatunterricht nehmen, um bessere Ergebnisse in der Schule zu erzielen. Nehmen diese Schüler Nachhilfeunterricht? Wissen Sie etwas darüber?

A: Einige.

I: Wie viel Prozent sind das im Durchschnitt?

B: 80 Prozent. 80 bis 90 Prozent.

A: Sie gehen zu einem individuellen Training. Das bedeutet, dass 14 bis 16 Schüler dort lernen und Privatunterricht nehmen.

(D.14, S. 101, 1-10).

Die befragte Lehrerin einer privaten Schule in West Bengalen gibt an, dass sowohl an privaten als auch an staatlichen Schulen das Erteilen bzw. die Inanspruchnahme von Nachhilfeunterricht verbreitet, jedoch insgesamt kritisch zu bewerten ist:

I: Ich habe gehört, dass viele Schüler von staatlichen Schulen Nachhilfeunterricht nehmen.

A: Staatlich, nicht staatlich - beides. Aber ich denke, was auch immer in der Klasse unterrichtet wird, es ist mehr als genug für sie. Sie sollten nur nach Hause gehen und lesen. Zur Nachhilfe zu gehen und dann wieder zurückgehen, das nimmt viel Zeit in Anspruch. Und sie verlieren dabei die Lust am Lernen. Die Qualität des Unterrichts sollte so gut sein, dass Privatunterricht nicht nötig ist. Sie brauchen auch Zeit für sich. [...] Das empfinde ich persönlich so. Aber das

variiert von Person zu Person. Da gibt es auch andere Lehrer. Aber ich habe diesen Beruf mit dieser Idee ergriffen.

(D.13, S. 94 f., 39-46; 1-2)

7.1.4 Diskrepanzen zwischen Ausbildungshintergrund und Tätigkeitsfeld

Im Hinblick auf die Qualifikation der Befragten und deren Berufstätigkeit als Lehrer werden in Abhängigkeit von der jeweiligen Schule teilweise deutliche Diskrepanzen sichtbar. Diese sind insbesondere an besuchten Schulen im ländlichen Raum Andhra Pradeshs zu verorten, wo an der „Non-Residential Bridge School“ (D.1), an der „Privaten Schule I“ (D.3) und an der „Staatlichen Schule II“ (D.5) Personen befragt wurden, die weder einen pädagogischen Abschluss noch eine Graduierung bzw. Postgraduierung haben. Besonders augenfällig ist die berufliche Diskrepanz bei einer befragten Lehrerin einer privaten Schule und einer Lehrerin einer staatlichen Schule, die beide das Fach Englisch unterrichten, aber größtenteils nicht in der Lage waren, die im Interview an sie gestellten Fragen zu beantworten (vgl. D.3, S. 20 ff.; D.5, S. 31, 46-47).

7.2 Überindividuelle schulische Aspekte

Im Folgenden ist differenzierter darzulegen, auf welche Gruppen von Schülern die edukationalen Angebote der besuchten Schulen abzielen und wie sich deren Erreichbarkeit und schulabhängigen Zugangsbedingungen gestalten. Des Weiteren werden überblickartig das prozentuale Verhältnis von Jungen und Mädchen, die Relation zwischen Lehrenden und Schülern sowie die Kosten des Schulbesuchs dargestellt.

7.2.1 Angesprochene Schülerpopulation, Zugangsbedingungen und Erreichbarkeit der Schüler

Schülerpopulation

An den innerhalb der Mikrostudie besuchten Schulen setzt sich die Schülerschaft allgemein schichtenheterogen, schulintern jedoch weitgehend schichtenhomogen zusammen. Dabei ist tendenziell festzustellen, dass der Grad der jeweiligen

‘Spezialisierung des Schulprofils’ mit dem Grad der Schichtenhomogenität der angesprochenen Schülerpopulation korreliert. Das wird am Beispiel zweier extremer Fälle besonders deutlich:

Die „Internationale Schule“ im urbanen Raum Andhra Pradeshs, hier geltend als extremer, weil nicht durchschnittsrepräsentativer Fall, richtet ihr differenziertes Bildungsangebot an die Kinder von Familien der oberen Mittelschicht, die dauerhaft oder zeitweise im 20 Kilometer umfassenden Einzugsgebiet der Schule leben (vgl. D.8, S. 56, 18-22). Ein großer Teil der indischen Elternschaft dieser Schule hat in Europa, in den USA oder in Singapur studiert. Etwa 40% der Schülerschaft sind amerikanische oder britische Staatsbürger indischstämmiger Eltern. Einige ausländische Schüler, z.B. US-Amerikaner und Chinesen, lernen ebenfalls an dieser Schule (vgl. D.8, S. 57, 44-47).

Das Bildungsangebot der „NGO-Schule“ im urbanen West Bengalen, ebenfalls aus dem Blickwinkel dieser Arbeit ein extremer Fall, richtet sich an in einem Slum lebende Kinder einkommensschwacher Eltern. Ihr Arbeitgeber könnte theoretisch die Elternschaft der urbanen „Internationalen Schule“ sein (vgl. D.9, S. 62, 5-11).

Die sozioökonomischen Hintergründe der Schüler der „NGO-Schule“ in West Bengalen finden sich in ähnlicher Prägnanz auch bei den Schülern sämtlicher besuchter staatlicher Schulen: der „Non-Residential Bridge School“ in Andhra Pradesh, die sich an ehemalige Kinderarbeiter richtet (vgl. D.1, S. 10, 4-6), der „Staatlichen Schule I“ in Andhra Pradesh, die sich im gleichen Einzugsgebiet befindet (vgl. D.4, S. 24, 22-30), der „Staatlichen Schule II“ in Andhra Pradesh, deren Kinder aus Bauarbeiter- und Kleinbauernfamilien stammen (vgl. D.5, S. 33, 43-47), der „Staatlichen Schule III“ in Andhra Pradesh, die sich in einem Wohngebiet für Angehörige marginalisierter Kasten (SC) befindet (vgl. D.6, S. 38, 10-12), der „Staatlichen Schule IV“ sowie der „Staatlichen Schule V“ in West Bengalen, die ebenfalls Kinder marginalisierter Gruppen betreuen (vgl. D.12, S. 86, 25-26; D.14, S. 101, 21-22). Die Eltern der Kinder dieser staatlichen Schulen sind durchweg (vgl. D.1, S. 10, 4-5) bzw. in den meisten Fällen Analphabeten (vgl. D.5, S. 34, 1-2).

Die angesprochene bzw. erreichte Schülerpopulation der besuchten privaten Schulen in Andhra Pradesh und West Bengalen, der „Alternativen Schule“ sowie der „Staatlich unterstützten Schule“ in West Bengalen befindet sich, ausgehend von diesen beiden Polarisierungen, in einem relativ weiten sozioökonomischen Mittelfeld, wobei die

beiden privaten Schulen im ländlichen Raum Andhra Pradeshs eher als die beiden privaten Schulen im urbanen Raum West Bengalens auch Schüler aus ökonomisch ärmeren Verhältnissen ansprechen und deren Eltern zu bis zu 50 Prozent Analphabeten sind (vgl. D.2, S. 16, 11-12; S. 17, 1-3). Ausgehend vom sozioökonomischen Hintergrund der jeweils angesprochenen bzw. erreichten Schüler kann mittels einer vereinfachten Skalierung¹ tabellarisch folgende Hierarchisierung vorgenommen werden:

Tab. 7: Sozioökonomische Hintergründe der angesprochenen Schülerpopulationen der untersuchten Schulen

Schultyp	Standort	Angesprochene Schülerpopulationen	Ökonomischer Hintergrund der Schüler
„NGO-Schule“ (privat)	urban	in Slums lebende Kinder	„-“
„Non-Residential Bridge School“ (staatlich)	ländlich	ehemalige Kinderarbeiter	„-“
„Staatliche Schulen I-V“	ländlich und urban	Kinder von Arbeitern und Bauern, häufig aus SC bzw. ST, teilw. mit Arbeitserfahrungen	„-“
„Staatlich unterstützte Schule VI“	urban	Kinder der Umgebung	„-/“ „+/“
„Alternative Schule“ (staatlich)	ländlich	Kinder von Angestellten und des gesamten Bundeslandes	„+/“ „-/“
„Private Schulen I-II“	ländlich	Kinder der Umgebung, teilweise aus umliegenden Dörfern (Schule II)	„-/“ „+/“
„Private Schulen III-IV“	urban	Kinder der Umgebung	„+/“ „+“
„Internationale Schule“	urban	in der weiteren Umgebung lebende Kinder	„+“

¹ In dieser Skalierung steht ein „+“ für ökonomisch wohlhabend, ein „-/“ für ökonomisch im oberen Mittel, ein „-/“ für ökonomisch im unteren Mittel und ein „-“ für ökonomisch arm.

Zugangsbedingungen der Schüler

An den besuchten staatlichen Schulen in Andhra Pradesh und West Bengalen sowie der „Non-Residential Bridge School“ in Andhra Pradesh sprachen die befragten Personen über keine speziellen Zugangsbedingungen der Schüler. Der Schulbesuch des Kindes wird durch die Einschreibung an der entsprechenden Schule formal möglich (vgl. D.4, S. 28, 29). An der „NGO-Schule“ gibt es ebenfalls keine besonderen Zugangserfordernisse.

Auch an den beiden privaten Schulen in der ländlichen Region Andhra Pradeshs scheint es keine individuell geregelten Zugangsbedingungen zu geben. Ein hier interviewter Direktor stellt in der Befragung dar, dass eine Entrichtung von Zulassungsgeld durch die Eltern der Schüler durch das Verhältnis von Angebot bzw. Nachfrage privater Bildungsangebote bestimmt wird. Auf Grund begrenzter Kapazitäten in den urbanen Gegenden des Landes würden dort zwischen 15.000 und 30.000 Rupien Zulassungsgeld durch die Eltern zu zahlen sein (vgl. D.2, S. 14, 14-19). Durch die Schwemme an privaten Schulen im ländlichen Raum - in der besuchten Kleinstadt gibt es zwei staatliche Grundschulen und 13 private Schulen mit integriertem Grundschulteil (vgl. D.7, S. 48, 2) - besteht hier ein harter Konkurrenzkampf um die potentielle Schülerschaft (vgl. D.7, S. 46, 41-43). Dieser erlaubt es nicht, über Zulassungsgebühren zusätzliche Gewinne zu erwirtschaften (vgl. D.2, S. 14, 18-19) bzw. macht spezielle Eingangstests überflüssig.

In Entsprechung dieser Aussagen ist anzunehmen, dass an den besuchten privaten Schulen im urbanen Raum von den Eltern Zulassungsgelder gezahlt werden müssen, deren Höhe sich nach der Qualität der Bildungsangebote richtet (es kann hier nur vermutet werden, dass die Höhe des Zulassungsgeldes an der „Internationalen Schule“ in Andhra Pradesh am höchsten ist¹). Die befragte Lehrerin einer privaten Schule im urbanen West Bengalen antwortet auf die Frage nach Aufnahmegebühren:

A: (überlegt) Die haben wir auch. Diese Schule ist eine private und keine staatlich unterstützte Schule. Wir müssen Gebühren nehmen. Und wenn die Eltern ihre Kinder hier anmelden, müssen sie Geld hinterlegen. Nicht sehr viel, aber etwas.
(D.13, S. 92, 14-17).

¹ Der Internatpräsentation der „Internationalen Schule“ zufolge betragen die Aufnahmegebühren insgesamt 31.100,- Rupien. Sie setzen sich aus Gebühren für den Antrag, die Registrierung und die Zulassung zusammen und beinhalten auch eine Sicherheitshinterlegung.

Die Befragten der besuchten privaten, urbanen Schulen in Andhra Pradesh und West Bengalen geben an, Eingangstests mit den Schülern sowie Elternbefragungen durchzuführen (vgl. D.8, S. 58, 41-47; D.13, S. 92, 9-13). Zu bemerken ist hier, dass die „Internationale Schule“ in Andhra Pradesh die einzige Schule ist, die ab Klasse eins den Schuleingangstest in Englisch durchführt (vgl. D.8, S. 58, 44).

Ein ähnliches Bild lässt sich an der „Alternativen Schule“ in West Bengalen nachzeichnen, wo die Grundstufe ab Klasse zwei beginnt. Jährlich bewerben sich für die zweite Klasse zwischen 300 und 500 Schüler. Insgesamt werden 100 Plätze vergeben, wovon 75 auf Mitarbeiterkinder und die Kinder ehemaliger Schüler entfallen. Während Mitarbeiterkinder ohne das Ablegen eines Tests angenommen werden, müssen die Kinder ehemaliger Schüler sowie Bewerber 'von außen', auf die 25 Plätze entfallen, eine Aufnahmeprüfung ablegen, für die potentielle Internatsschüler etwa 1000,- und die Tagesschüler etwa 50,- Rupien bezahlen (vgl. D.11, S. 75, 9-10):

I: Was muss ein Schüler tun, um an Ihrer Schule zu lernen?

A: Jedes Jahr im März führen wir für die 2. Klasse einen Zulassungstest durch. Dabei gibt es zwei Typen von Tests. Zuerst wird ein schriftlicher Test absolviert. Schüler, die sich im schriftlichen Test qualifizieren, müssen sich auf einen mündlichen Test vorbereiten. Zum Schluss wird eine Anzahl Schüler ausgewählt, die eine akademische Exzellenz aufweist, in Abhängigkeit von ihren Zensuren und anderen Leistungen. Die Tests in den Klassen zwei und drei sind hauptsächlich in Bengali und Mathematik. In der vierten Klasse kommt ein Test in Englisch dazu. Auch hier sind die Kriterien akademische Exzellenz und Exzellenz im kulturellen Umgang.

I: Welche Rolle spielen die Eltern bei den Tests?

A: In den mündlichen Tests sind der Vater, die Mutter oder beide mit ihrem Kind anwesend. Ihnen werden auch Fragen gestellt, zum Beispiel, welche Erziehungswerte ihnen wichtig sind. (D.11, S. 74 f., 40-47; 1-6)

Der befragte Direktor einer privaten Schule im ländlichen Raum Andhra Pradeshs gibt an, dass staatliche bzw. staatlich unterstützte Schulen offiziell keine Gebühren von den Eltern der Schüler nehmen dürfen, es inoffiziell jedoch trotzdem tun (vgl. D.7, S. 48, 3-4). Diese Äußerung deckt sich mit der Aussage einer Lehrerin der „Staatlich unterstützten Schule“ in West Bengalen, die in einem informellen Interview angab, dass die Eltern der Schüler eine Aufnahmegebühr von 20,- Rupien entrichten müssen (vgl. G.7, S. 175).

Erreichbarkeit der Schüler

Die Erreichbarkeit der Schüler der jeweiligen besuchten Schulen soll im Folgenden in die Anzahl der Schulfernbleiber (stay outs) und die Anzahl der Schulabbrecher (drop outs) untergliedert werden. Dabei werden sowohl Interviewaussagen bezüglich der eigenen Schule als auch regionenbezogene Aussagen ausgewertet.

Wie bereits in den anderen Auswertungspunkten ergibt sich auch bei der Frage nach der Erreichbarkeit der Schüler ein schultypübergreifend heterogenes, ein schultypintern jedoch homogenes Bild. Dabei besteht eine Korrelation zwischen den sozioökonomischen Verhältnissen der Kinder, dem jeweils besuchten Schultyp, der Quantität an Schulfernbleibern und -abbrechern sowie den Gründen für diese Phänomene. Auch diese Aussage soll durch zwei extreme Beispiele veranschaulicht werden.

Eine befragte Lehrerin der „NGO-Schule“ im städtischen West Bengalen antwortet auf die Frage, ob es an ihrer Einrichtung Schulabbrecher gibt:

A: Ja, viele. Das Problem ist, dass die Slums nach und nach vernichtet werden. Sie sind gesetzlich nicht zugelassen, weil sie illegal [...] sind. Das Problem ist, dass wir damit unsere Schüler verlieren.

I: Was heißt das?

A: Die Kinder können nicht mehr an unsere Schule gehen. Vor zwei Jahren hatten wir noch 1000 Schüler, vor einem Jahr waren es 750, jetzt sind es nur noch 500.
(D.9, S. 65, 42-47)

Der schulische (und auch sonstige) Verbleib dieser Kinder ist unklar. Von 558 Kindern, die insgesamt an dieser Schule lernen, fehlen täglich etwa 130. Die Fehlzeit liegt zwischen sieben und zehn Tagen - weil sie krank sind oder ihre Eltern außerhalb der Stadt arbeiten (vgl. D.9, S. 62, 20-28).

Die Kinder, die an einer anderen besuchten privaten Schule im urbanen Raum West Bengalens ihre Schule abbrechen, ziehen ebenfalls um, jedoch aus eigener bzw. elterlicher Entscheidung. Da ihre Eltern der mittleren und höheren Mittelschicht entstammen, ist anzunehmen, dass die Kinder am neuen Wohnort eine adäquate Schule besuchen. Der Begriff 'Schulabbrecher' ist somit in diesem Fall irreführend. Auch die Anzahl der Schulfernbleiber ist gering, was die befragten Lehrerinnen auf die Schulgebühren und die Qualität des Unterrichts zurückführen (vgl. D.10, S. 71, 37-44).

Diese beiden Beispiele unterstreichen die Tendenz, dass an den besuchten Schulen, an denen die Kinder aus sozioökonomisch armen bzw. ärmeren Verhältnissen stammen, eher der Schule fernbleiben bzw. diese abbrechen als Kinder mit sozioökonomisch

reichen bzw. reicheren familiären Hintergründen (vgl. D.6, S. 39, 44-47). Innerhalb der Auswertung der Interviews wird auch deutlich, dass vor allem die Quote der Schulfernbleiber an den besuchten staatlichen und ruralen privaten Schulen deutlich über der Quote urbaner privater Schulen liegt (vgl. Tab. 8).

Gleichermaßen scheinen zu zahlende Schulgebühren und die Regelmäßigkeit des Schulbesuchs bzw. die Quote der Schulabbrecher miteinander zu korrelieren. So wurde an der „NGO-Schule“ in West Bengalen ein minimales Schulgeld von 15,- Rupien eingeführt, um dem Fernbleiben der Schüler entgegenzuwirken. Dabei wird die Absicht verfolgt, die elterliche Motivation für die Schulbildung ihrer Kinder zu erhöhen (vgl. D.9, S. 62, 15-18). Der Direktor einer privaten Schule im ländlichen Raum Andhra Pradeshs antwortet auf die Frage nach der Anzahl der Schulabbrecher an seiner Schule:

HM: Zwei oder drei.

I: Zwei oder drei? Wirklich? Das ist nicht viel.

HM: An staatlichen Schulen gibt es viel mehr.

I: Warum gibt es diesen Unterschied?

HM: Die Eltern bezahlen Geld, wissen Sie? Wenn die Schüler nicht kommen, ist das Geld verloren. Deswegen sagen die Kinder: ich will zur Schule gehen.

(D.2, S. 16, 35-40)

Tabellarisch kann das schultypbezogene Verhältnis zwischen der Gesamtschülerzahl, den Schulfernbleibern bzw. -abbrechern und den dafür angegebenen Gründen auf der Grundlage von Aussagen befragter Lehrender und Direktoren bzw. eigener Beobachtungen¹ wie folgt dargestellt werden²:

¹ Teilweise wichen die Aussagen der Lehrenden und die eigenen Beobachtungen bezüglich der Schülerabwesenheit erheblich voneinander ab (vgl. D.15, S. 108, 14 - E.8, S. 120). In der Tabelle wurden im Falle von Differenzen die Ergebnisse eigener Beobachtungen verwendet.

² Nicht in jedem Fall war es möglich, die konkreten Zahlen zu ermitteln. Auf diese tabellarische Darstellung soll aber deshalb nicht verzichtet werden, weil sie zumindest tendenzielle Korrelationen zwischen Schultypen sowie Fern- und Abbrecherquoten aufzeigt.

Tab. 8: Schulfernbleiber und -abbrecher sowie dafür angegebene Gründe ausgewählter Schulen

Schule	Gesamtzahl der Schüler	Schulfernbleiber pro Tag ¹	Schulabbrecher pro Jahr	Gründe für Fernbleiben bzw. Abbrechen
„NGO-Schule“, urban	558	etwa 130	etwa 250	Zwangsumsiedlung, Krankheit, Abwesenheit der Eltern
„Non-Residential Bridge School“, ländlich	50	15	?	Krankheit, Haus- und Erwerbsarbeit
„Private Schule I“, ländlich	316	150	zwei bis drei	finanzielle und/oder familiäre Probleme, Bildungsarmut der Eltern, Erwerbsarbeit, 'Ferien'
„Private Schule II“, ländlich	540 (700) ²	300	?	Krankheit, Haus- und Erwerbsarbeit
„Staatliche Schule I“, ländlich	53	25	?	?
„Staatliche Schule IV“, ländlich	385	85 bis 110	etwa 2%	Krankheit, 'Ferien', familiäre Probleme, Haus- und Erwerbsarbeit, Betreuung der Geschwister, Armut, Bildungsignoranz der Eltern
„Staatliche Schule V“, urban	343	etwa 40	10%-15%	sozioökonomischer Hintergrund, Krankheit
„Staatlich unterstützte Schule VI“, urban	307	etwa 78	?	?
„Private Schule III“, urban	1.150	keine	keine	keine
„Private Schule IV“, urban	1.100	keine	keine	keine
„Internationale Schule“, urban	750	keine	keine	keine

¹ Auch ausgehend vom Tag des Besuchs.

² Diese Zahl gibt die Angabe einer befragten Lehrerin an, die von denen des Direktors abweicht.

In der besuchten ländlichen Region Andhra Pradeshs wird, wie zwei Lehrer berichten, schulübergreifend ein mal jährlich vom *Mandal Education Office*, vom *District Education Office*, vom jeweiligen *panchayat* und von Lehrern das *Festival of Education* veranstaltet. Über Gespräche mit Eltern und Kindern sowie über das Verteilen von Reis wird dabei versucht, nicht eingeschriebene Kinder in die Schulen zu holen (vgl. D.5, S. 34, 16-20; G.2, S. 168). Obwohl die Einschreibequote von Grundschulkindern des besuchten ländlichen Distrikts, den meisten befragten Personen zufolge, zwischen 90% und 100% beträgt (vgl. D.4, S. 28, 25; D.5, S. 34, 15-16; D.6, S. 40, 16; G.2, S. 168; vgl. auch Kap. 9), besuchen die Kinder häufig nicht regelmäßig die Schule (vgl. D.4, S. 28, 30-32; D.6, S. 40, 20-25). Als Gründe dafür werden Ferien und Haus- bzw. Erwerbsarbeit (vgl. ebd.; D.2, S. 16, 46-48; D.3, S. 22, 32-36; D.7, S. 50, 28-30) und Bildungsignoranz der Eltern angegeben (vgl. D.2, S. 16, 47; D.4, S. 24 f., 43-44, 8-10; Tab. 8).

Nicht eingeschriebene Kinder in der Region sind vor allem Kinder von Wanderarbeitern (vgl. D.6, S. 40, 18-19) oder in den kleinstädtischen Randgebieten lebende Kinder (vgl. D.7, S. 50, 28-30). Für diese wird, so der von den befragten Lehrenden vermittelte Eindruck, keine öffentliche Bildungsverantwortung empfunden bzw. sie bilden eine nicht wahrgenommene Randkategorie:

I: Und wissen Sie, ob es in dieser Gegend Kinder gibt, die keine Schule besuchen?

B: Ich würde sagen, dass die allermeisten Kinder eingeschrieben sind. Einige gehen in bestimmten Situationen nicht in die Schule, aber nur für kurze Zeit.

I: Wie sieht das mit den Kindern der Leute aus, die am Stadtrand in den blauen Zelten leben?

B: Das sind Nomaden. Sie gehen dorthin, wo sie Arbeit finden. Sie selbst sind nicht literarisiert, und ich denke, dass sie der Edukation ihrer Kinder keine Bedeutung beimessen.
(D.7, S. 53 f., 46-48, 1-5)

I: Wissen Sie, wie viele Kinder in der Region keine Schule besuchen?

A: Die Regierung ist sehr strikt, deswegen sind 99% der Kinder eingeschrieben, in der Gegend. Unabhängig, ob sie eine private oder eine staatliche Schule besuchen, aber sie sind eingeschrieben. Wenn Kinder nicht eingeschrieben sind, sind es Nomaden-Kinder.
(D.6, S. 40, 16-19)

An der „Non-Residential Bridge School“ sind 50 Kinder eingeschrieben. In unmittelbarer Umgebung der Schule leben weitere 50 Kinder, die an keiner Schule eingeschrieben sind (vgl. D.1, S. 10, 27-28). Am Tag des Interviews an dieser Schule fehlten 15 Schüler, während ein Teil der nicht eingeschriebenen Kinder am Tor der geschlossenen Veranda stand und aus gewisser Entfernung beim Unterrichten zusah. Ein Lehrender

berichtet von Kindern, welche die fünfte Klasse beendet haben, aber keine höhere Primarschule besuchen (vgl. D.5, S. 34, 12).

Das schulübergreifende Bild der besuchten Regionen in West Bengalen gestaltet sich, den Aussagen von befragten Lehrenden zufolge, ähnlich wie das in Andhra Pradesh. Auch hier werden *Education Festivals* veranstaltet und auch hier besteht eine Diskrepanz zwischen an Schulen eingeschriebenen Kindern und deren realem Schulbesuch. Folgende zwei Zitate sollen das veranschaulichen:

B: [...] Wissen Sie, was sie getan haben, ist eine sehr interessante Sache. Sie sagten 'Diese und diese und diese Distrikte in West Bengalen sind total eingeschrieben. Wir haben Festivals und so weiter'. Kurze Zeit später war schon klar, dass das nicht den Tatsachen entspricht. Eine totale Lüge. Aber es wird immer wieder verkündet! [...]
(D.11, S. 80 f., 47-48, 1-3)

A: Es gibt viele eingeschriebene Schüler, fast alle, glaube ich. Aber es gibt immer noch sehr viele Schüler, die trotzdem nicht in die Schule gehen.

I: Wissen Sie, welcher sozialen Schicht diese Kinder angehören?

A: Das sind vor allem arme Kinder, Kinder mit armen Eltern.
(D.9, S. 66, 2-7)

Eine befragte Lehrerin einer staatlichen Schule im ländlichen Raum West Bengalens bemerkt, dass die Kosten des Schulbesuchs - für Lernmaterialien, Hefte, Bleistifte sowie ab Klasse fünf auch für Schulbücher - häufig zum Schulabbruch führen (vgl. D.12, S. 90, 2-5). In ähnlicher Richtung argumentiert die Lehrerin einer privaten urbanen Schule im Hinblick auf die Schulabwesenheit von Kindern ohne festen Wohnsitz, deren Beschulung offenbar ebenfalls nicht im öffentlichen Verantwortungsbereich verortet wird. Als Grund, dass diese Kinder keine Schule besuchen, gibt sie finanzielle Armut der Eltern an (vgl. D.13, S. 97, 11-16).

7.2.2 Das quantitative Verhältnis von Jungen und Mädchen

Das quantitative Verhältnis zwischen Jungen und Mädchen an den besuchten Schulen gestaltet sich uneinheitlich, wie folgende Tabelle zeigt:

Tab. 9: Anteil von Mädchen und Jungen an der Gesamtschülerzahl der besuchten Schulen

Schule	Gesamtzahl der Schüler	Anzahl der Mädchen (in %)	Anzahl der Jungen (in %)
„Non-Residential Bridge School“, rural, A.P.	50	46	54
„Private Schule I“, rural, A.P.	316	53	47
„Private Schule II“, rural, A.P.	540	35	65
„Staatliche Schule I“, rural, A.P.	53	41	59
„Staatliche Schule II“, rural, A.P.	42	62	38
„Staatliche Schule III“, rural, A.P.	100	49	51
„Internationale Schule“, urban, A.P.	etwa 750	etwa 40	etwa 60
„NGO Schule“, urban, W.B.	558	etwa 54	etwa 46
„Staatliche Schule IV“, rural, W.B.	385	etwa 50	etwa 50
„Staatliche Schule V“, urban, W.B.	343	?	?
„Staatlich unterstützte Schule VI“, urban, W.B.	307	100	-
„Private Schule III“, urban, W.B.	1.150	40	60
„Private Schule IV“, urban, W.B.	1.100	?	?
„Alternative Schule“, rural, W.B.	etwa 400	etwa 50	etwa 50

Bei der Auswertung dieser Daten muss gedanklich die Tatsache mit einbezogen werden, dass, wie bereits bemerkt, auch in Andhra Pradesh und West Bengalen ein kulturell bedingter Überschuss der männlichen Bevölkerung vorliegt.

Es ist tendenziell erkennbar, dass der Anteil an Jungen an den privaten Schulen über dem der Mädchen liegt. Der Direktor einer privaten Schule in Andhra Pradesh antwortet erklärend auf die Frage, wie viele Schüler an seiner Schule eingeschrieben sind:

HM: 540. 350 Jungen, 190 Mädchen. Den Menschen hier ist die Edukation der Jungen wichtiger. Die Jungen sind bevorzugt. Das Familiensystem ist hier anders. Ein männliches Kind wird mehr respektiert. Die Eltern freuen sich über Jungen, nicht über Mädchen. Sie sollen später das Geld für die Familie verdienen und die Eltern im Alter betreuen. Mädchen werden verheiratet und verlassen das Haus. Das ist anders als in Ihrer Kultur, bei Ihnen ist mehr Freiheit. In den Städten ist das hier auch teilweise so. Aber auf den Dörfern ist die Freiheit begrenzt, und die Menschen sind damit zufrieden.
(D.7, S. 50, 10-17)

An den besuchten staatlichen Schulen in beiden Bundesländern und der „Alternativen Schule“ in West Bengalen ist der Anteil an Jungen und Mädchen etwa gleichwertig, an der „NGO Schule“ liegt der Mädchenanteil sogar über dem der Jungen.

Es lässt sich auswertend die Vermutung anstellen, dass innerhalb der Untersuchungsgruppe der Schultyp sowie das quantitative Verhältnis von Jungen und Mädchen miteinander korrelieren.

7.2.3 Das quantitative Verhältnis zwischen Lehrenden und Schülern

Im Folgenden ist zu betrachten, wie sich das quantitative Verhältnis von Lehrenden und Schülern der Schulen darstellt. Es ist jedoch zu betonen, dass darüber keine Aussagen über die Unterrichtsqualität und die tatsächliche Lehreranwesenheit abgeleitet werden können. Gleichmaßen berücksichtigt das angegebene Verhältnis zwischen Lehrenden und Schülern nicht die durchschnittliche Anzahl der Schulfernableiber (vgl. Tab. 8).

Das offiziell formulierte Ziel, sowohl in Andhra Pradesh als auch in West Bengalen ein quantitatives Lehrer-Schüler-Verhältnis von 1:40 zu gewährleisten (vgl. F.3, S. 132, 9; F.4, S. 142, 3), scheint der tabellarischen Aufstellung zufolge an den meisten der besuchten Schulen erreicht zu sein (vgl. Tab. 10). Von einem Mangel an Lehrpersonal an ihrer Einrichtung berichten lediglich die befragten Lehrerinnen der „Staatlich unterstützten Schule VI“ in West Bengalen (vgl. D.15, S. 109, 20-31).

Tab. 10: Das quantitative Lehrenden-Schüler-Verhältnis der besuchten Schulen

Schule	Lehrende	Gesamtschülerzahl	Verhältnis
„Non-Residential Bridge School“, ländlich, A.P.	3	50	1:17
„Private Schule I“, ländlich, A.P.	13	316	1:24
„Private Schule II“, ländlich, A.P.	18	540 (700)	1:30 (1:39)
„Staatliche Schule I“, ländlich, A.P.	2	53	1:27
„Staatliche Schule II“, ländlich, A.P.	2	42	1:21
„Staatliche Schule III“, ländlich, A.P.	3	100	1:33
„Internationale Schule“, urban, A.P.	80	Etwa 750	1:9
„NGO Schule“, urban, W.B.	21	558	1:27
„Staatliche Schule IV“, ländlich, W.B.	10	385	1:39
„Staatliche Schule V“, urban, W.B.	7	343	1:49
„Staatlich unterstützte Schule VI“, urban, W.B.	7	307	1:44
„Private Schule III“, urban, W.B.	22	1.150	1:52
„Private Schule IV“, urban, W.B.	30	1.100	1:37
„Alternative Schule“, ländlich, W.B.	Etwa 70	Etwa 400	Etwa 1:6

In einem informellen Interview äußert eine Lehrerin dieser Schule, dass die Direktorin selbst die Neueinstellung der fehlenden beiden Kolleginnen verhindert, um potentielle Konflikte bezüglich ihrer gewinnorientierten Schulleitung zu vermeiden (vgl. G.7, S. 173). Praktisch ergibt sich aus dem Fehlen zweier Lehrkräfte an der Schule die Situation, dass für insgesamt neun Klassen mit durchschnittlich 34 Schülerinnen nur

sieben Lehrerinnen zur Verfügung stehen. Diese Tatsache erfordert durch das Unterrichten eines Lehrenden in mehreren Klassen eine 'rotierende Stillarbeit' bzw. ein *multigrade teaching*, die, wie ein indischstämmiger Bildungsexperte und eine Administratorin betonen, in Teilen Indiens immer noch verbreitet ist (vgl. G.4, S. 170; F.3, S. 134, 42).

Diese Aussage bestätigt sich auch an sämtlichen in Andhra Pradesh besuchten, staatlichen Schulen (vgl. D.4, S. 24, 15-16; D.5, S. 30; D.6, S. 37). In diesen Fällen täuscht das zahlenmäßig günstige Verhältnis zwischen Lehrenden und Schülern darüber hinweg, dass auch hier ein Lehrender parallel bis zu fünf Klassenstufen mit durchschnittlich 11,8 bzw. 20 Schülern unterrichtet¹.

Das insgesamt vorteilhafteste Verhältnis zwischen Lehrenden und Schülern scheint an der „Internationalen Schule“ in Andhra Pradesh sowie an der „Alternativen Schule“ in West Bengalen vorzuliegen. Die Klassenstärken liegen an beiden Schulen bei 25 Schülern (vgl. D.8, S. 57, 5; D.11, S. 74, 13-15). Durch eine hohe Anzahl an klassenübergreifend arbeitenden Fachlehrern ergeben sich hier, wie aus Tabelle 10 hervorgeht, Lehrer-Schüler-Verhältnisse von 1:9 bzw. 1:6.

Allgemein kritisiert eine befragte Lehrerin der „Alternativen Schule“ in West Bengalen das quantitative Verhältnis von Lehrenden und Schülern, indem sie sagt:

B: [...] Einige Schulen sind gut. Sie sehen gut aus. Wenn man hereinkommt. Aber anstelle von 10-12 Lehrern sind dort nur 1-2 Lehrer. Es gibt so viel Korruption, das können Sie sich gar nicht vorstellen! Einige Schulen laufen, sie haben die Erlaubnis für neue Lehrer, aber sie nehmen sie nicht. Ich weiß nicht, was sich in ihren Köpfen abspielt. [...]
(D.11, S. 78, 39-43)

Im Zusammenhang mit dem Problem der Vergabe freier Lehrerstellen äußert die gleiche Befragte in Bezug auf die Schuladministration:

B: [...] Es gibt so viele freie Stellen an den Schulen, aber sie vergeben sie nicht.

I: Warum? Ich verstehe das nicht.

B: Weil sie keinen graden Weg gehen, wissen Sie. Sie nehmen eine kurvige Strecke. Sie bevorzugen Verwandte, Freunde, Bekannte, sie nehmen Geld ... Diese Art von Dingen passiert. [...] Sie wollen unterrichten, aber sie bekommen keinerlei Gelegenheit, das zu tun. Einige sind an Dorfschulen angestellt, aber sie mögen es nicht. Und was wollen sie? Sie wollen eine Umsetzung. Nun sitzen sie also wieder in einer Prüfung. Und wenn alles glatt geht, werden sie

¹ Letztlich ist das quantitative Lehrenden-Schüler-Verhältnis für die Unterrichtsqualität und die jeweiligen Lernerfolge nur eine Seite der Medaille. In den Kapiteln 7.4.3 und 8 erfolgen die Darstellung der Unterrichtsmethodik und die Auswertung der Unterrichtsbeobachtungen, die zu weitreichenderen Schlüsse dienen.

in die Stadt versetzt, in die städtische Region. Und was passiert mit dieser? Sie wird nicht neu besetzt. [...]

(D.11, S. 79 f., 45-46; 1-9)

7.2.4 Schulbezogene Vergünstigungen sowie direkte und indirekte Kosten des Schulbesuchs

Schulbezogene Vergünstigungen

Im Folgenden sollen eventuelle Vergünstigungen an den jeweiligen Schulen näher betrachtet werden.

Die einzige Schule, an welcher die Eltern für die dortige Einschreibung ihrer Kinder Geld - 100,- Rupien monatlich - erhalten, ist die „Non Residential Bridge School“ in Andhra Pradesh (vgl. D.4, S. 24, 37; F.1, S. 124, 32). Gleichzeitig wurden zum Zeitpunkt des Besuchs jeweils zwei, für die Eltern kostenlose, Kleidungsstücke pro Schüler angefertigt (vgl. D.1, S. 10, 19-22; D.4, S. 24, 39-42). Selbst wenn die Eltern an dieser Einrichtung innerhalb der etwa dreijährigen Bildungsmaßnahme (vgl. D.1, S. 11, 14) für Verbrauchsmaterialien wie Stifte und Hefte aufkommen müssen, bleibt also aus finanzieller Sicht ein schulbesuchsbedingter 'Gewinn' für den jeweiligen Haushalt. Diese Tatsache scheint tatsächlich einschreibungsfördernd zu sein und wirkt sich direkt auf die in unmittelbarer Umgebung befindliche formale, staatliche Primarschule aus, wie in folgender Gesprächssequenz deutlich wird:

I: Ich habe kürzlich hier die NCLP-Schule besucht. Dort bekommen die Eltern, wenn sie ihre Kinder in die Schule geben, 100,- Rupien im Monat. Gibt es bei Ihnen auch so etwas?

L: Nein, das betrifft nicht die Grundschulen, obwohl wir das gleiche Klientel haben. Und das ist ein Problem. Bevor die *Child Labour School* eröffnet wurde, hatten wir 102 Kinder. Nun haben alle Eltern versucht, ihre Kinder dorthin zu geben, nicht wegen der Qualität der Bildung, sondern wegen der 100,- Rupien. Sicher ist es eine gewisse Entlastung für uns, aber es zeigt, welche Prioritäten gesetzt werden. Dort bekommen die Kinder auch Kleidung.

(D.4, S. 24, 31-39)

Offensichtlich wechselten also auf Grund dieser Vergünstigungen bereits an der staatlichen Grundschule eingeschriebene Kinder an die „Non Residential Bridge School“, wurden also nicht, wie theoretisch angedacht, unmittelbar aus der Haus- und Erwerbsarbeit 'geholt'. Zum gleichen Zeitpunkt waren jedoch etwa 50 andere Kinder der Umgebung an keiner der Schulen eingeschrieben (vgl. D.1, S. 10, 28-29). Gleichmaßen verweist die Aussage der Lehrerin auf eine tatsächliche ökonomische

Schiefelage: Während eine Gruppe von Kindern für den Schulbesuch an der staatlichen Schule bezahlen muss (vgl. Tab. 11), erhält eine andere Gruppe des gleichen sozioökonomischen Milieus für den Besuch der Schule Geld.

An der „NGO Schule“ in West Bengalen erhalten die Kinder, aus privaten Spenden finanziert, zwei Mal im Jahr je zwei Uniformteile sowie Schulhefte (vgl. D.9, S. 65, 30-32).

Ausgehend von den Aussagen der befragten Lehrenden werden an allen staatlichen bzw. staatlich unterstützten Schulen für die Kinder kostenlose Lehrbücher zur Verfügung gestellt¹. Dieses gilt auch für die „Non Residential Bridge School“. Gleichzeitig erhalten die staatlichen Schulen in Andhra Pradesh pro Jahr von der Regierung 2000,- Rupien für die Ausstattung der Schule (vgl. D.4, S. 25, 26-28; D.5, S. 31, 40-45). An fast allen besuchten Schulen in Andhra Pradesh und West Bengalen zahlt die Regierung pro Lehrer 500,- Rupien für die Herstellung von Unterrichtsmaterialien (TLM) und den Kauf von Verbrauchsmaterialien (vgl. ebd.; D.12, S. 87, 12-13; D.15, S. 108, 25). Eine Lehrerin meint dazu:

L: Wir können damit keine großen Schritte machen, aber es ist besser als gar nichts.
(D.4, S. 25, 35)

Die Lehrerinnen der „Staatlichen Schule V“ im urbanen West Bengalen geben an, diese 500,- Rupien unregelmäßig zu erhalten (vgl. D.14, S. 104, 4-5).

In beiden besuchten Bundesstaaten wird, wie offiziell formuliert ist, an staatlichen und staatlich unterstützten Schulen bis zum Ende der unteren Primarstufe (in A.P. bis Klasse 5, in W.B. bis Klasse 4) pro Kind und Tag eine warme Mittagsmahlzeit, das *Mid Day Meal*², gereicht (vgl. F.1, S. 124, 20-25; F.5, S. 154, 8-9; F.6, S. 159, 4). An den in

¹ Die Schulbücher sind nur in der unteren Primarstufe kostenlos; ab der höheren Primarstufe - in Andhra Pradesh ab Klasse sechs, in West Bengalen ab Klasse fünf - müssen sie von den Eltern bezahlt werden.

² Das *Mid Day Meal* ist ein nationales und international im Rahmen des *World Food Programme* finanziertes Programm, welches einen materiellen Anreiz, die Schule zu besuchen, darstellen soll und gleichzeitig leichter bis schwerer Unterernährung entgegenwirken soll. Mit 98 Millionen potentiellen Empfängern ist es eines der größten weltweiten Ernährungsprogramme (vgl. Afridi 2005, S. 1528). Das Geld für das Essen, auch für Kochgegenstände und Küchenpersonal, erhält die indische Zentralregierung und wird dann von den Landesregierungen an die Schulbehörden auf den Distriktebenen verteilt. Insgesamt wird pro Kind pro Tag 1,- Rupie ausgegeben (vgl. D.9, S. 65, 36-38; G.4, S. 170; Afridi 2005, S. 1535). Teilweise wurde eine positive Auswirkung des Programms, besonders auf die Einschreibungen von Mädchen, herausgestellt (vgl. Dreze/Goyal in Afridi 2005, S. 1528). Andere Studien argumentieren im Gegensatz dazu, dass keinerlei positiver Effekt auf die Anwesenheit der Kinder erwartet werden kann, solange in einem Intervall von 3 bis 4 Monaten an die Kinder 3 kg Reis gegeben werden (vgl. Pratiche Trust 2002, S. 30). Insgesamt wird die Ausführung des Programms auf Grund von Korruption, mangelhafter Qualität des gereichten Essens sowie inakzeptabler Infrastruktur und fehlendem Monitoring jedoch heftig kritisiert. Im Bundesstaat Madhya Pradesh zum Beispiel wurde die Versorgung mit

Andhra Pradesh besuchten Schulen bestätigte sich dieses (vgl. D.1, S. 10, 12; D.6, S. 40, 35). Der „NGO Schule“ in West Bengalen ist es über das gleiche Programm möglich, dort ebenfalls betreute Kindergartenkinder täglich, die Schulkinder häufig, mit einer warmen Mittagsmahlzeit zu versorgen (D.9, S. 65, 33-38). Auch an der „Staatlichen Schule IV“ im ruralen West Bengalen wird den Kindern täglich eine warme Mahlzeit angeboten (vgl. D.12, S. 86, 34). An der „Staatlichen Schule V“ und an der „Staatlich unterstützten Schule VI“, beide im urbanen West Bengalen, erhalten die Kinder pro Monat lediglich drei Kilo Reis (vgl. D.14, S. 103, 15; D.15, S. 107, 20-21). Hier liegt also die Verantwortung für die Versorgung der Kinder mit einer Mittagsmahlzeit nach wie vor bei den Eltern. Auf die Frage, warum einige Schulen in West Bengalen Reis, andere warme Mittagsmahlzeiten anbieten, antwortet eine Lehrerin:

A: Überall in Kolkata wird Reis gegeben, überall in Kolkata. Außerhalb Kolkatas wird eine Mahlzeit gegeben. Wir sind nicht dazu in der Lage. Wir haben keine Möglichkeiten, Essen zu kochen. Das hängt von der Regierung ab. Wenn die Regierung entscheidet, dass die Möglichkeiten für gekochtes Essen geschaffen werden sollen, dann wird das gemacht. Wenn nicht, dann geben wir Reis, drei Kilogramm im Monat.
(D.14, S. 103, 17-22)

Einige der befragten Personen äußern sich bezüglich der Verteilungsgerechtigkeit des *Mid Day Meals* kritisch. Schulübergreifend urteilt eine Lehrerin der „Alternativen Schule“ im ländlichen West Bengalen:

B: [...] Die Regierung hat kein Geld, das sagen sie so. Aber es laufen große Projekte. Sie bekommen internationale Gelder, ich weiß nicht, was sie machen. In diesen Tagen ereignen sich lustige Dinge: Das *Mid Day Meal*. Das ist ein schlimmes Ding. Dabei geht es nur darum, Geld zu machen, nichts anderes. Sie sollen Reis und Linsen anbieten. Und sie sollen es jeden Tag kochen. [...] Und das Kochen muss von den Lehrern geleitet werden. Wer wird unterrichten? Und wer wird kochen? Das ist das Eine. Der zweite Punkt: Reis und Linsen kommen zum *panchayat*-Büro. Und was sie tun: sie nehmen diese guten Dinge für sich selbst und geben schlechte Dinge mit Insekten zu den Kindern. Leute wie Sie können sich solche Dinge gar nicht vorstellen! Es ist unglaublich! [...]
(D.11, S. 78 f., 43-48; 1-7)

gekochten Mahlzeiten teilweise mit der Begründung aufgegeben, über keine ausreichenden Ressourcen zu verfügen. Anstelle dessen erhalten die Kinder, wie in vielen anderen Landesteilen auch, monatlich zwei bzw. drei Kilogramm Reis. Die mangelhafte Umsetzung des Programms wird hier vor allem mit fehlendem politischen Willen auf der lokalen Ebene des jeweiligen *panchayats* verortet (vgl. Afridi 2005, S. 1529). Gleichzeitig ist eine Partizipation der Elternschaft häufig nicht gegeben (vgl. ebd., S. 1533). In einer Ortschaft in der Nähe Kolkatas etwa setzten sich Eltern für die Absetzung des Programms an der Schule ihrer Kinder ein. Dieses begründeten sie mit ungenügender Qualität des gereichten Essens und damit, dass sie wohlhabend genug seien, das Mittagessen ihrer Kinder selbst zu finanzieren. Anstelle dessen schlugen sie vor, bis dahin unversorgte, wirklich bedürftige Kinder mit dem Essen zu versorgen. Die offizielle Antwort darauf war, dass mit nur einer Rupie pro Kind kein gutes Essen angeboten werden könne. So die Eltern damit nicht einverstanden sind, sollten sie ihre Kinder an private Schulen geben (vgl. Banerjee 2005, S. 13).

Diese Aussage wird von dem informell befragten, indischstämmigen Bildungsexperten geteilt. Korruption ist, seiner Erfahrung nach, auf den jeweiligen Landes- und den Distriktebenen zu verorten (vgl. G.4, S. 170). Korruption bei der Versorgung mit einer Mittagsmahlzeit wird ebenfalls von der Lehrerin einer privaten Schule im urbanen West Bengalen bestätigt (vgl. D.13, S. 96, 36-39).

Eine andere Lehrerin vertritt die Meinung, dass das *Mid Day Meal* in Form einer finanziellen Vergütung auch in der höheren Primarstufe, in West Bengalen also ab Klasse fünf, fortgesetzt werden sollte, um die Kinder zum Besuch der Schule zu motivieren (vgl. D.12, S. 89, 12-18).

Direkte und indirekte Kosten

Die anfallenden bzw. erhobenen Kosten für den Besuch der jeweiligen Schulen stehen mit den ökonomischen Hintergründen der Herkunftsfamilien der Schüler in proportionalem Verhältnis. Je stabiler und sicherer der ökonomische Hintergrund der Familien ist, desto höher sind sowohl die indirekten Kosten als auch die Positionen für indirekte Kosten (vgl. Tab. 11).

Mit Ausnahme der „Non Residential Bridge School“ fallen an allen besuchten Schulen generell indirekte Kosten für Verbrauchsmaterialien, Schuluniformen und ggf. die Verpflegung an. An den privaten Einrichtungen, der „NGO Schule“ sowie der „Alternativen Schule“ sind von den Eltern monatliche Gebühren zu entrichten.

Wenngleich sich die indirekten Kosten weitgehend ähnlich aufteilen, variieren sie zwischen den einzelnen Schulen stark. So betragen sie beispielsweise an der „Staatlichen Schule V“ etwa 500,- Rupien pro Schuljahr (vgl. D.14, S. 101, 46), an der „Staatlich unterstützten Schule VI“ liegen sie zwischen 375,- Rupien (vgl. D.15, S. 107, 34; 48) bis zu 672,- Rupien¹, an der „Internationalen Schule“ betragen sie allein für den Schulbus und das Mittagessen 7500,- Rupien jährlich².

¹ Dem informellen Gespräch mit einer Lehrerin dieser Schule zufolge sind die indirekten Kosten des Schulbesuchs höher, als in der formellen Befragung angegeben wurde (vgl. G.7, S. 173 f.). Ein informell und schriftlich befragtes Elternteil der Schule gibt an, ein Mal jährlich 672,- Rupien zu zahlen. Hierin sind, so die Aussage, auch Schulbücher und Hefte enthalten (vgl. G.8, S. 175).

² Diese Angabe wurde der Internetpräsentation der Schule entnommen.

Tab. 11: Direkte und indirekte Kosten des Schulbesuchs

Schule	Direkte Kosten pro Monat	Aufteilung der indirekten Kosten
„Non-Residential Bridge School“, ländlich, A.P.	+ 100,- Rs	Verbrauchsmaterialien
„Staatliche Schule V“, urban, W.B.	keine	Verbrauchsmaterialien, Uniform, Mittagessen
„Staatlich unterstützte Schule“ VI“, urban, W.B.	keine	Schulfond, Verbrauchsmaterialien, Englischbücher, 80% der Uniform, Mittagessen (Exkursionen)
„NGO Schule“, urban, W.B.	15,- Rs	Schulbücher
„Alternative Schule“, ländlich, W.B.	Internatsschüler: 1000,- Rs; Tagesschüler: 50,- Rs	Verbrauchsmaterialien, Uniform, Mittagessen
„Private Schule I“, ländlich, A.P.	Bis 75,- Rs bzw. bis 150,- Rs ¹	Verbrauchsmaterialien, Schulbücher, Uniform, Mittagessen
„Private Schule II“, ländlich, A.P.	150,- Rs bis 185,- Rs	Verbrauchsmaterialien, Schulbücher, Uniform, Mittagessen
„Private Schule IV“, urban, W.B.	400,- Rs	Verbrauchsmaterialien, Schulbücher, Uniform, Mittagessen
„Private Schule III“, urban, W.B.	500,- Rs	Verbrauchsmaterialien, Schulbücher, Uniform, Mittagessen
„Internationale Schule“, urban, A.P.	ca. 3300,- Rs bis 5000,- Rs ²	Verbrauchsmaterialien, Schulbücher, Schulbus, Mittagessen, Uniform, Exkursionen

Der Besuch der staatlichen Schulen ist also keineswegs kostenlos, da grundsätzlich Verbrauchsmaterialien, die Schulkleidung und ggf. das Mittagessen bezahlt werden müssen. Es ist anzunehmen, dass sich die anfallenden indirekten Kosten der anderen staatlichen Schulen in ähnlichen Dimensionen bewegen³. Diese indirekten Kosten sowie

¹ Sofern das Unterrichtsmedium Telugu ist, beträgt die Schulgebühr bis zu 75,- Rupien. Ist das Unterrichtsmedium Englisch, sind monatlich bis zu 150,- Rupien zu zahlen.

² Den Internetangaben der Schule zufolge liegt die auf den Monat heruntergerechnete Gebühr zwischen 4437,- und 7.000,- Rupien. Sie setzt sich aus einer Jahresgebühr von 9.000,- Rupien sowie den Trimestergebühren zusammen, die 14.700,- Rupien bis 25.000,- Rupien betragen.

³ Eine vom Team des Pratichi-Trust in 18 Dörfern dreier Distrikte West Bengalens durchgeführte Untersuchung ergab, dass 73% der Eltern, deren Kinder staatliche Schulen besuchen, zwischen 201,-

ggf. der mit dem Schulbesuch verbundene familiäre Einkommensverlust (da die Kinder nicht arbeiten gehen) können die folgende Aussage einer Lehrerin der „NGO Schule“ in West Bengalen erklären:

A: Es gibt viele Probleme, besonders für die armen Menschen. Sie können es sich oft nicht leisten, die Kinder in die Schule zu geben.
(D.9, S. 66, 17-18)

Die gleiche Auffassung, insbesondere im Hinblick auf die nach Kolkata kommenden in- und ausländischen Migranten, vertritt die Gesprächspartnerin der „Privaten Schule IV“ in West Bengalen. Sie bemerkt ebenfalls, dass „der Status der Kinder [...], in welchen Familien sie leben“ über die Schulwahl der Eltern - staatlich oder privat - entscheidet (vgl. D.13, S. 92, 38; S. 97, 14-16).

Eine Lehrerin der „Staatlichen Schule IV“ im ländlichen West Bengalen äußert sich zu den indirekten Kosten der staatlichen Bildung folgendermaßen:

A: [...] Außerdem stellt die Regierung zwar kostenlose Textbücher zur Verfügung, aber keine kostenlosen Lernmaterialien, Hefte oder Bleistifte. Viele gehen nicht mehr in die 5. Klasse, weil ab da die Schulbücher und die Materialien nicht kostenlos sind.
(D.12, S. 90, 2-5)

In den indirekten Kosten staatlicher Grundschulbildung sind jedoch etwaige Gebühren für Nachhilfeunterricht nicht inbegriffen, welchen beispielsweise 80 bis 90% der Eltern der „Staatlichen Schule V“ für ihre Kinder in Anspruch nehmen und monatlich 100,- bis 200,- Rupien betragen (vgl. D.14, S. 101, 11; 20). Diese verdeckten Kosten entsprechen etwa den offiziellen Gebühren der besuchten privaten, ländlichen Schulen Andhra Pradeshs und liegen deutlich über denen der „Alternativen Schule“.

Die anfallenden Kosten an den besuchten privaten, urbanen Schulen in West Bengalen sowie der „Internationalen Schule“ im urbanen Andhra Pradesh sind wesentlich höher als an den Vergleichsschulen. Es ist anzunehmen, dass auch die indirekten Kosten höher sind, u.a. weil auch die Schulbücher von den Eltern gekauft werden oder extracurriculare Aktivitäten finanziert werden müssen. Ferner ist, wie bereits im Kapitel 7.2.1 erwähnt, mitzubedenken, dass wahrscheinlich an allen besuchten privaten, urbanen

Rupien bis 1000,- Rupien für Schulmaterialien und -kleidung ausgeben. Eine häufig gestellte Frage dieser besonders aus marginalisierten Bevölkerungsgruppen stammenden Eltern war, wie sie diese Kosten tragen sollen, wenn sie ihren Kindern nicht einmal tägliche Mahlzeiten anbieten können (vgl. Pratiche Trust 2002, S. 33).

Schulen inoffizielle Anmeldegebühren gezahlt werden müssen. Über deren Höhe kann hier leider keine Aussage getätigt werden.

7.3 Individuelle Maßstäbe und Bewertungen: bildungsbezogene Auffassungen der Lehrenden

In diesem Unterkapitel wird versucht, individuelle, bildungsbezogene Auffassungen der befragten Lehrenden über ausgewählte, qualitativ-schulbezogene Aspekte zu erfassen und darzustellen.

7.3.1 Das Selbstbild der Lehrenden

Selbstbild - Berufswahl

Die Frage, warum sie den Beruf des Lehrers gewählt haben, beantworten die meisten Befragten mit *subjektbezogen-romantisch motivierten Aspekten*. Zeit mit Kindern zu verbringen und mit Kindern zu arbeiten sind dabei die am häufigsten angegebenen Gründe (vgl. D.4, S. 25, 40-41; D.6, S. 39, 2-3; D.10, S. 71, 3-4; D.12, S. 89, 32-33; D.13, S. 94, 26-30; D.15, S. 110, 8). Ein weiteres, häufig genanntes Argument ist die Wichtigkeit, Aufrichtigkeit bzw. „Schönheit“ des Berufes an sich (vgl. D.2, S. 13, 2; D.4, S. 25, 40; D.6, S. 39, 2; D.7, S. 51, 26; D.10, S. 71, 5; D.14, S. 100, 28; D.15, S. 110, 6-8).

In zwei Gesprächen wurden für die Berufsentscheidung *externe Begünstigungsfaktoren* angegeben. Eine Interviewpartnerin verwies als Motivation dafür, Lehrerin geworden zu sein, auf die Tatsache, dass ihr Vater ebenfalls diesen Beruf ausübte (vgl. D.4, S. 25, 38). Eine Lehrerin der „Alternativen Schule“ im ruralen West Bengalen gibt an, auf Anraten ihres Mannes an diese Schule gekommen zu sein, betont aber gleichzeitig die große Freude, hier zu arbeiten (vgl. D.11, S. 81, 39-46).

Einen direkten, *subjektübergreifend-gesellschaftlichen Bezug* zu ihrer Berufswahl bzw. zu ihrem Arbeitsort stellen lediglich zwei der Befragten her. Eine gleichzeitig als Lehrerin arbeitende Direktorin einer staatlichen Schule im ruralen Raum Andhra Pradeshs betont:

HM: Gerade hier, wo die Menschen arm sind, ist Edukation sehr wichtig. Edukation bedeutet Entwicklung. Mein Ziel war es, die Einschreibung zu erhöhen.
(D.4, S. 25, 20-21)

Ein anderer Lehrer einer ebenfalls im ländlichen Raum befindlichen Schule Andhra Pradeshs äußert:

A: Ich bin Lehrer geworden, weil es in unserem Land viele analphabetische Kinder gibt, viele wissen nicht, wie sie leben sollen. [...]
(D.5, S. 31, 2-3)

Indirekt lässt sich dieser gesellschaftliche Bezug auch beim Kollegium der „NGO Schule“ im urbanen Raum West Bengalens herstellen, wenn eine Lehrerin meint:

B: Wir sind alle sehr zufrieden, ansonsten wären wir nicht hier. Ich habe eine Ausbildung als Lehrerin, wenn ich wollte, könnte ich auch woanders arbeiten.
(D.9, S. 64, 10-11)

Zwei der befragten Personen führen *ökonomische Gründe* für ihre Berufswahl an. So meint ein Lehrer einer staatlichen Schule in Andhra Pradesh:

A: In der Zeit unserer Ausbildung hatten wir keine Möglichkeiten, etwas anderes zu werden und dort einen Job zu bekommen. Medizin oder Ingenieurwesen wären zu teuer gewesen. Eine Lehrerausbildung haben wir bekommen und konnten sie bezahlen¹.
(D.6, S. 41, 30-33)

Der Direktor einer privaten Schule im ländlichen Raum Andhra Pradeshs, der vor der Gründung seiner Schule als Lehrer arbeitete, äußert:

HM: [...] Ich musste sehen, wie ich Geld verdiene. So habe ich meine Ambition, als Ingenieur zu arbeiten, aufgegeben und bin Lehrer geworden. Ich war ein sehr guter Lehrer. [...] Aber ich möchte, dass mein Sohn Ingenieur wird.
(D.7, S. 47, 6-10)

Keine klare Antwort zur Frage der Berufswahl gaben zwei Volontärinnen der „Non Residential Bridge School“ und einer staatlichen Schule sowie eine Lehrerin einer privaten Schule im ländlichen Raum Andhra Pradeshs (vgl. D.1, S. 10, 35-37; D.3, S. 21, 22-26; D.5, S. 31, 46-47).

Insgesamt erlauben es die Aussagen der Lehrenden nicht, Korrelationen zwischen den Motivationen, Lehrer zu werden, und den jeweiligen Schultypen herzustellen.

¹ Hier sei auf einen Widerspruch in den Aussagen des Interviewpartners verwiesen, der an früherer Stelle des Interviews zur gleichen Frage äußert: „Der Lehrerberuf ist ein sehr guter Beruf. Es ist schön, mit Kindern zusammen zu sein. Mit Kindern zusammen zu sein macht uns immer sehr glücklich. [...]“ (D.6, S. 39, 2-3).

Auffallend ist jedoch, dass an den privaten urbanen Schulen, der „NGO-Schule“ sowie der „Alternativen Schule“ West Bengalens die Äußerungen differenzierter sind als an den meisten staatlichen Schulen in Andhra Pradesh und West Bengalen und an den privaten ruralen Schulen Andhra Pradeshs (vgl. D.9, S. 66, 34-37; D.10, S. 71, 3-5; D.11, S. 81, 39-46; D.13, S. 94, 26-30).

An der „Internationalen Schule“ im urbanen Andhra Pradesh war es leider nicht möglich, Lehrerinterviews zu führen. Anhand der Aussagen der Direktorin der Schule, die betont, dass an dieser Schule besonders motivierte, kreative und lernwillige Lehrende eingestellt werden (vgl. D.8, S. 58, 26-29), kann jedoch angenommen werden, dass hier ebenfalls differenzierte Motivationen für die Berufswahl grundlegend sind.

Die dazu befragten Lehrenden halten ihre eigene *Ausbildung* für qualitativ hochwertig (vgl. z.B. D.2, S. 13, 26-31; D.5, S. 31, 28-29; D.6, S. 42, 1-2; D.15, S. 109, 18). Gleichfalls betont eine Befragte, dass die Lehrerausbildung im Allgemeinen gut ist und der Erfolg entscheidend vom jeweiligen Studenten abhängt (vgl. D.11, S. 84, 22-26).

Diese Aussage steht in klarem Widerspruch zu der Äußerung eines an der gleichen Schule arbeitenden Lehrers, der in einem informellen Gespräch betont, dass alles, was die Qualität der staatlichen Bildung beeinflusst, also auch die Lehrerausbildung, sehr schlecht ist (vgl. G.5, S. 171).

Selbstbild - Gesellschaftlicher Status und Akzeptanz

Generell geben alle dazu befragten Lehrenden geschlechts- und schultypunabhängig an, sich in der indischen Gesellschaft beruflich akzeptiert bzw. sehr akzeptiert zu fühlen (vgl. D.2, S.13, 6-8; D.4, S. 26, 9-10; D.5, S. 31, 10; D.6, S. 41, 39; D.7, S. 52, 31; D.9, S. 64, 13-16; D.10, S. 71, 7; D.14, S. 100, 34-35). Im Zusammenhang mit der Frage nach der gesellschaftlichen Akzeptanz fügt der Direktor einer privaten Schule im ruralen Andhra Pradesh an, dass der Lehrer „ein großer Mann“ sei (D.2, S. 13, 7). Eine Lehrerin der „NGO-Schule“ im urbanen West Bengalen äußerte diesbezüglich, dass der Beruf des Lehrers ein „ehrenwerter Beruf“ ist (D.9, S. 64, 16).

Eine Gesprächspartnerin der „Alternativen Schule“ in West Bengalen kritisiert die Begrenztheit gesellschaftlicher Einflussnahme von Lehrenden, besonders im Hinblick auf Formen von Korruption (vgl. auch Kap. 7.5):

B: [...] Wir haben versucht, etwas zu verändern, aber das ist unmöglich. Wenn man protestiert, wird man bestraft. Wir sind Intellektuelle, wir sind Lehrer. Und es ist furchtbar, dass wir nichts tun können. Das ist für uns sehr schmerzhaft.
(D.11, S. 79, 7-10)

Ein Lehrer einer staatlichen Schule im ländlichen Andhra Pradesh betont im Zusammenhang mit der gesellschaftlichen Akzeptanz sich selbst und seiner Kollegen gegenüber die eher notgedrungene Integrität des Lehrers (vgl. D.6, S. 41, 35-37; 44-45).

Übergreifendes Lehrerbild

Der Gesprächspartner einer staatlichen Schule im ländlichen Raum Andhra Pradeshs drückt mit positiverer Konnotation, aus:

A: [...] In unserem Land sind alle Berufe gut, aber besonders die Lehrer sind angesehen. 80% aller Lehrer sind die besten Menschen in unserer Gesellschaft. Keine Korruption, Aufopferung und Hingabe, sie arbeiten exakt, helfen der Gesellschaft, lösen viele Probleme in der Gesellschaft. Lehrer sind in Indien sehr gute Menschen.
(D.5, S. 31, 10-14)

Diese Äußerung steht im Widerspruch zu dem Bild über staatliche Lehrer eines Direktors einer privaten Schule im ländlichen Andhra Pradesh, an der hauptsächlich Lehrende aus Kerala unterrichten. Indirekt drückt er aus, dass es den lokalen Lehrern häufig an beruflicher Motivation und Zuverlässigkeit mangelt (vgl. D.7, S. 46 f., 44-48; 1). Interessanter Weise betont der gleiche Gesprächspartner, dass, ungeachtet dieser mangelhaften beruflichen Qualitäten, das Ansehen der Lehrenden, insbesondere in Andhra Pradesh, hoch ist:

HM: [...] Lehrer sind sehr hoch angesehen. Überall in Indien, besonders in Andhra Pradesh, sind Lehrer sehr angesehen.

I: Warum besonders in A.P.?

HM: Hier gibt es viele orthodoxe Menschen, keine liberalen. Und die respektieren Lehrer mehr. Kerala ist viel liberaler, da ist das nicht ganz so.
(D.7, S. 47, 20-24)

Auf die Frage, wie in ihren Augen ein guter Lehrer ist, antworten die Interviewpartner der staatlichen Schulen in Andhra Pradesh, dass er die Schüler „voranbringt“ und „exzellent“ schreibt (vgl. D.5, S. 34, 43) bzw. mit „guten Methoden“ unterrichtet (D.5, S. 36, 13; D.6, S. 43, 42-44) sowie mit den Kindern singt, malt, spielt und Sport treibt (vgl. D.5, S. 36, 13-15). Die Befragten einer Schule beziehen sich, ohne weitere

Vertiefung, bei der Beantwortung der Frage auf ein (vermutlich in einer Lehrerfortbildung) selbst gefertigtes Plakat, von dem die Direktorin abliest:

HM: T - Talent, E - Efficient, A - Active, C - Curiosity, H - Honest, E - Educate, R - Responsible.
(D.4, S. 26 f., 47-48; 1-5)

Für zwei Lehrerinnen einer staatlichen Schule im urbanen West Bengalen ist ein guter Lehrer ein Lehrer, der „immer auch ein Schüler“ ist und ständig lernen will (D.14, S. 105, 21-24).

Den beiden Direktoren der ländlichen privaten Schulen in Andhra Pradesh ist es sehr wichtig, wie ihre Lehrenden unterrichten; beide geben an, ihren Angestellten zu sagen, wie sie unterrichten sollen (vgl. D.2, S. 14, 34-35; D.7, S. 49, 11-12). Für eine Lehrerin der erstgenannten Schule ist ein Lehrer dann ein schlechter Lehrer, wenn er „den Kindern nichts beibringt oder nicht kommt oder ständig die Kinder schlägt oder nicht zuhört“ (D.2, S. 17, 32-33). Der Direktor dieser Schule meint allgemeiner:

HM: Ein Lehrer ist ein großer Mann. Hier haben wir keine schlechten Lehrer ... (lacht). Ein schlechter Lehrer hat schlechte Angewohnheiten. [...] Ein schlechter Lehrer weiß gar nichts.
(D.2, S. 17, 29-31; 34)

Authentizität und Aufrichtigkeit sind für eine der beiden Gesprächspartnerinnen der „Alternativen Schule“ im ländlichen West Bengalen die Voraussetzung für das Unterrichten von Grundschülern (vgl. D.11, S. 81, 21-23). Ganzheitlichkeit und Friedfertigkeit sind für sie weitere Bedingungen, das Lernen und das Verhalten der Kinder zu verstehen (vgl. D.11, S. 77, 31-33). Ähnlich kindorientiert ist die Aussage der Gesprächspartnerin der „Privaten Schule IV“ in West Bengalen zu interpretieren. Ein guter Lehrer bietet den Kindern guten und lustvollen Unterricht, lässt ihnen jedoch auch genügend eigenen Raum, der für ihre Entwicklung nötig ist (vgl. D.13, S. 94, 41-46).

Auch hier können leider keine Aussagen zum übergreifenden Lehrerbild der Gesprächspartnerin der „Internationalen Schule“ in Andhra Pradesh gemacht werden. Es ist lediglich zu vermuten, dass sie ein kritisches Verhältnis zu einem Teil der Lehrenden des „Mainstream-Schulsystems“ einnimmt und Motiviertheit, Kreativität, Lernwilligkeit und Anstrengungsbereitschaft Eigenschaften eines guten Lehrers sind (vgl. D.8, S. 58, 26-29).

Zusammenfassend betrachtet ähneln sich die erhobenen Aussagen zu einem 'guten Lehrer'. Letztlich sind sie jedoch nur im Zusammenhang mit anderen Faktoren, z.B. Bildungszielen und Mitteln derer Umsetzung, zu bewerten. An gegebener Stelle wird daher auf die (übergreifenden) Selbstbilder der Lehrenden zurückzukommen sein.

7.3.2 Das Schülerbild der Lehrenden

Häufig genannte Eigenschaften eines 'guten Schülers' sind sowohl aus Sicht der Gesprächspartner privater als auch staatlicher Schulen Disziplin, Gehorsam und Lernwilligkeit (vgl. D.2, S. 17 f., 46-48; 3-5; D.5, S. 35, 6-7; D.6, S. 43, 36-40; D.7, S. 49, 14-15; D.13, S. 98, 27-28) bzw. Aufrichtigkeit (D.15, S. 111, 8) und Fröhlichkeit (vgl. D.13, S. 98, 29).

Punktuell divergieren die Auffassungen über einen 'guten Schüler' jedoch auch erheblich. So betrachtet der Direktor der „Privaten Schule I“ im ländlichen Andhra Pradesh den Schüler als „Black Box“, der durch kognitive Infiltration auf den rechten Weg zu bringen ist, wie folgendes Zitat nahe legt:

HM: Der Schüler ist im Wachstum. Er wird also lernen, was gesagt wird. Sie sind sehr klein und haben einen offenen Geist, sie lernen alles, was man ihnen sagt. [...] Wissen Sie, ein Schüler weiß gar nichts. Deswegen schlagen wir. Also wir schlagen nur, wenn die Kinder etwas nicht wissen.
(D.2, S. 15, 4-5; S. 17, 37-38)

Ähnlich argumentiert der Direktor der „Privaten Schule II“, welcher der Auffassung ist, dass Kinder nicht verletzt werden dürfen, aber „ohne Schläge“ nicht lernen (vgl. D.7, S. 50, 2-3)¹.

Für die beiden befragten Lehrerinnen der „Privaten Schule III“ hingegen zeichnet sich ein 'guter Schüler' durch eigenständiges, freies Denken und Artikulieren aus (vgl. D.10, S. 72, 30-33).

Ein ähnliches Schülerbild ist bei der Direktorin der „Internationalen Schule“ in Andhra Pradesh nachzuzeichnen. Auf Grund ihrer Aussagen wird deutlich, dass sie großen Wert auf Forschen, Denken und Kreativität legt (vgl. D.8, S. 57, 38).

¹ Der Gesprächspartner führt aus, dass die Eltern der Kinder eine körperliche Züchtigung fordern: „Die Eltern verlangen das auch von uns. 'Sie lernt nicht? Schlagen Sie sie!', etwa so“ (D.7, S. 50, 3-4).

Ein 'guter Schüler' zeichnet sich für die Volontärin der „Non Residential Bridge School“ in Andhra Pradesh durch Eigenschaften aus, die eine Vorgängerin (vermutlich im Rahmen ihrer Ausbildung) auf einem Plakat niedergeschrieben hat:

V: (zeigt ein Plakat) **S** - Study, **T** - Talent, **U** - Unity, **D** - Dignity, **E** - Effort, **N** - Nationality, **T** - Trim.

(D.1, S. 11, 17-23)

„Trim“ bedeutet für die Volontärin, dass die Kinder ein gepflegtes Äußeres haben. Selbst verortet sie die Verantwortung dafür bei den Eltern (vgl. D.1, S. 11, 27-31).

Eine im Kontext dieser Arbeit besondere Situation ergibt sich an der „Alternativen Schule“ in West Bengalen, an der sowohl Tages- als auch Internatsschüler lernen. Zwischen diesen beiden Schülergruppen differenziert eine der beiden befragten Lehrerinnen, als dass letztere wesentlich stärker an Tagores Gründungsideen interessiert sind als die Tagesschüler, die nach der Schule nach Hause gehen. Die Internatsschüler hingegen „leben“ die Idee der Schule ganztägig, indem sie nach Schulschluss kooperative Treffen abhalten (und dabei schreiben, singen und tanzen), sauber machen, das Universitätsprogramm besuchen und durch das gemeinschaftliche Leben in Internat und Schule Freundschaft und Hilfsbereitschaft gegenüber ihren Mitschülern entwickeln (vgl. D.11, S. 77, 39-41). Anders beschreibt die Gesprächspartnerin die Arbeit mit den Tagesschülern:

B: [...] In dieser verschmutzten Welt können wir manchmal nichts tun, besonders für die Tagesschüler. Sie nutzen nur die Bedingungen. Sie folgen nicht allen Normen. Das ist das Problem.

(D.11, S. 77, 35-37)

Auch die unterschiedlichen kognitiven Ausgangsvoraussetzungen, mit welchen die Kinder in die Schule kommen, bewertet die Gesprächspartnerin als problematisch:

A: [...] Einige Schüler können nicht einmal zählen und kommen trotzdem hierher. Die Lernenden in erster Generation [Kinder, deren Eltern Analphabeten sind] können das nicht, aber wir müssen sie nehmen. Das ist ein großes Problem. Wir müssen die Kinder nehmen, wenn ihre Eltern hier arbeiten.

(D.11, S. 78, 11-15)

Die Gesprächspartnerin erklärt, dass im Kollegium der Schule des Öfteren darüber nachgedacht wird, für die Lernenden in erster Generation eine separate Sektion zu eröffnen. Bislang wurde diese Idee aus „menschlicher und kindlicher Sicht“ nicht umgesetzt (vgl. D.11, S. 78, 22-24). Zu den Gründungszeiten der Schule war die

Schülerschaft wesentlich homogener, da sie ausschließlich aus Internatsschülern bestand, welche sich bewusst für diese Schule entschieden hatten. Diese Tatsache bewertet die Gesprächspartnerin positiv:

A: [...] Er [Tagore] wollte, dass eine Gruppe von Schülern und Schüler, die das so wollten ... Nicht für alle, nicht für alle. Eine Gruppe von Schülern, die, die das so wollten. Er oder sie ist deswegen hierher gekommen. Das ist alles. Und dann war seine Vorschrift, dass jeder Schüler dafür geeignet war. Der Schüler musste den Raum zuerst reinigen, um dann darin zu sitzen, ja. Wenn 25 Schüler kommen, nimmt jeder zwei oder drei Blätter auf, das war sehr schön. Und wenn ein Schüler das nicht wollte, haben seine Freunde ihn dazu gebracht. Ich denke, es sind nur Schüler gekommen, die diesen Typ von Schule mochten, nur diese sind gekommen. Auf der anderen Seite gibt es genügend andere Schulen, wohin sie gehen können. [...]
(D.11, S. 82 f., 40-47; 1-2)

Auch die hier aufgeführten Schülerbilder der Lehrenden sind letztlich nur im Zusammenspiel mit anderen Faktoren zu bewerten. An gegebener Stelle wird also auf diese ebenfalls zurückzukommen sein.

7.3.3 Vorstellungen von Edukation und erfolgreicher Arbeit sowie subjektive Wünsche

Ein wesentlicher Teil der Datenerhebung bestand darin, individuelle Auffassungen von Edukation zu ermitteln. Um ein möglichst umfassendes Bild dieser zu erhalten, wurde dieser Fragenkomplex in drei Teilbereiche untergliedert: a) subjektive Vorstellungen von Edukation, b) subjektive Vorstellungen von erfolgreicher Arbeit und c) subjektive, berufsbezogene Wünsche. Diese Dreiteilung erlaubt es, die individuellen Auffassungen von Edukation zum einen in ihrer Zielorientiertheit, zum anderen vor dem Hintergrund der jeweiligen beruflichen Zufriedenheit zu erfassen.

Subjektive Vorstellungen von Edukation

Die in den Interviews gestellte Frage, was Edukation ist bzw. wozu sie dienen soll, wurde von den Gesprächspartnern sehr unterschiedlich beantwortet. Die Heterogenität der Aussagen entspricht der der Schultypen, wenngleich sie keine Korrelationen erkennen lässt. In jedem Fall messen die Befragten der Edukation eine große Bedeutung bei. Die Spannweite reicht von sehr allgemein gehalten Äußerungen bis hin zu

Aussagen mit individuellem, gesellschaftspolischem, religiösem, globalem bzw. historischem oder zukunftsgerichtetem Bezug.

Eine Allgemeine Äußerung ohne schulischen Bezug drückt der Direktor der „Privaten Schule I“ in Andhra Pradesh aus, der Edukation als unbegrenzten Nektar bezeichnet, als „Nektar, der in den Ozean, in das Wasser fließt“ (D.2, S. 17, 21-23), aber auch als Fundament begreift (D.2, S. 18, 12).

Seine Kollegin meint zu einem späteren Zeitpunkt des Gesprächs, bezogen auf eine in die Zukunft verweisende, individuelle Bedeutung der Grundschulbildung:

L: Das ist der Beginn der Ausbildung, der Beginn der Kindheit. Sie müssen alles lernen: wie man lernt, wie man sich in der Gesellschaft benimmt, die Basis des ganzen Lebens. Wenn die Basis nicht stimmt, wie soll dann der Rest des Lebens werden?
(D.2, S. 18, 8-11)

In ähnlicher Weise, jedoch mit stärkerem gesellschaftlichem Bezug, argumentiert die befragte Lehrerin der „Privaten Schule IV“ im urbanen West Bengalen:

A: Das [Schüler zu bilden] ist, wie Ton zu bearbeiten. Wir haben die Kinder wie diesen zu modellieren. Das haben wir zu vermitteln. Das ist die Gesellschaft, die Gesellschaft der Zukunft, die Generation der Zukunft.
(D.13, S. 93, 36-38)

Diese Gesprächspartnerin betont, dass insbesondere in West Bengalen der Edukation der Töchter und Söhne eine große Bedeutung beigemessen wird. Damit die Kinder „mehr lernen als Lesen und Schreiben“ sind die Eltern auch bereit, Geld in die Edukation zu investieren (D.13, S. 93, 44-46).

Die Aussagen des Direktors der „Privaten Schule II“ im ländlichen Andhra Pradesh verweisen sowohl auf eine individuelle als auch eine ethisch-religiöse Dimension der Edukation:

HM: *Real Education is one which enables one to stand on one's leg.* Das ist von Vivekananda. [...] Es ist uns wichtig, unsere Schüler zu entwickeln und voranzubringen. Wir leisten das Maximum. [...] (D.7, S. 48, 37-40)

Besonders wichtig ist dem Gesprächspartner dabei eine Erziehung, welche auf humanistischen sowie religiösen Universalien beruht und in diesem Sinne alle Religionen als gleichwertig betrachtet (vgl. D.7, S. 49, 15-24). Die an dieser Schule befragte Lehrerin verbindet mit Edukation eine umfassende geistige und körperliche Dimensionen berücksichtigende Entwicklung. Das ausschließliche Lesen von Büchern

sei in diesem Sinne zu einseitig (vgl. D.7, S. 53, 1-2). Einen ähnlich ausgerichteten Standpunkt vertritt eine Gesprächspartnerin der „Privaten Schule III“ im urbanen Raum West Bengalens (vgl. D. 10, S. 72, 34-36).

Sich „als ein Teil des Ganzen [zu] begreifen und Achtung vor anderen Menschen, Tieren und Pflanzen [zu] entwickeln“ ist in den Augen einer Lehrerin der „Alternativen Schule“ in West Bengalen innerhalb der Edukation maßgeblich (vgl. D. 11, S. 74, 23-24). Ihre Kollegin betont, dass diese Form der angestrebten ganzheitlichen Erziehung (vgl. D.11, S. 75, 25) unter den gegenwärtigen Bedingungen einer heterogenen Schülerschaft jedoch schwieriger umzusetzen ist als zu den Gründerzeiten der Schule:

B: Wir versuchen unser Bestes. Aber ich kann nicht sagen, dass wir erfolgreich sind. Wie ich bereits sagte, können wir die unterschiedlichen Schülertypen nicht managen. Wir können sie nicht dazu zwingen, dass sie das machen müssen. [...] Ja, irgendwie versuchen wir das. Wir versuchen das. Das Schulprojekt begann vor 100 Jahren. In jeder Hinsicht konnte es nicht so bleiben, wissen Sie. Wenn es in unserem Geist ist, dass wir das so machen müssen, sind es wenigstens 40%, die wir das so anwenden. Wenn es in unserem Geist ist. [...] (D.11, S. 83, 7-9; 12-15)

Die befragten Lehrerinnen der „Staatlich unterstützten Schule VI“ im städtischen West Bengalen bewerten vor allem Disziplin, gutes Betragen und Grundwissen in allen Fächern als essentiell (vgl. D.15, S. 110, 9-14), beziehen hier also die Bedeutung der Edukation eher auf den unmittelbaren schulischen Kontext. Zu einem späteren Zeitpunkt des Interviews verweisen sie, mit gesellschaftspolitischem Fokus, auf die enge Verbindung zwischen Bildungsnotwendigkeit und Armutsabbau (vgl. D.15, S. 110 f., 45-48; 1). Eine ähnlich weit ausgerichtete Auffassung von Edukation vertritt die Direktorin der „Staatlichen Schule I“ im ländlichen Andhra Pradesh, indem sie Edukation in den Kontext von Entwicklung stellt (vgl. D.4, S. 25, 20-21).

Die Ausstattung der Schüler „mit den richtigen Fähigkeiten und Einstellungen“ sowie die damit verbundene Vorbereitung auf eine komplexe Welt mit globalem Fokus wird von der Direktorin der „Internationalen Schule“ in Andhra Pradesh als wesentliches Element der Edukation dieser Schule betrachtet (vgl. D.8, S. 57, 25-27).

Subjektive Vorstellungen von erfolgreicher Arbeit

Eng mit den Auffassungen von Edukation verbunden sind die jeweiligen Vorstellungen von erfolgreicher Arbeit, die im Folgenden näher betrachtet werden. Dabei soll zwischen schüler- und selbstbezogenen Vorstellungen unterschieden werden.

Schülerbezogene Vorstellungen

Die Volontärin der „Non Residential Bridge School“ im ländlichen Andhra Pradesh gibt an, zufrieden zu sein, wenn die Kinder ihrer Einrichtung Lesen, Schreiben und Rechnen lernen (vgl. D.1, S. 11, 11).

Der befragte Lehrer der „Staatlichen Schule II“ in Andhra Pradesh begreift seine Arbeit als Grundlage für die gesamte, möglichst sieben bis zehn Jahre dauernde Schulbildung, erwähnt aber gleichzeitig, dass es punktuell schwierig ist, alle Schüler zu erreichen:

I: Wann sagen Sie 'Meine Arbeit ist erfolgreich'?

A: Wenn die Schüler sieben bis zehn Jahre in die Schule gehen. Wenn sie in der ersten Klasse gute Noten bekommen, 60 bis 100 etwa. Unsere Arbeit ist sehr exzellent. In der ersten Klasse müssen sie Lesen und Schreiben lernen. Es ist gut, wenn die Kinder Fortschritte machen. Wenn ich in der Grundschule gut unterrichte, bekommt der Schüler in höheren Klassen gute Noten. Fundament. Der Grundschullehrer muss sehr hart arbeiten, die Fächer einführen, die Sprachen, was Schule ist. Manche Schüler sind geistig nicht wach (mental retiring). Sie kommen täglich in die Schule, aber sie lernen nichts. Man ruft sie, und sie reagieren nicht. (D.5, S. 33, 30-38)

Für eine Lehrerin der „Staatlichen Schule IV“ im ländlichen West Bengalen ist ihre Arbeit erfolgreich, „wenn die Kinder die Schule beenden, und wenn ich Fragen stelle und die Kinder richtig antworten“ (D.12, S. 89, 35-36). Gleiches äußert eine Lehrerin der „NGO Schule“ in West Bengalen. Sie merkt aber auch an, dass nur die Hälfte bzw. weniger als die Hälfte der Kinder die von ihr gestellten Ziele erreichen (vgl. D.9, S. 66, 24-26).

Das Lernen, das Erlernen eines guten Berufes sowie die Beschulung aller Kinder verbinden die beiden Lehrerinnen der „Staatlichen Schule I“ in Andhra Pradesh mit 'erfolgreicher Arbeit' (vgl. D.4, S. 27, 38-43).

Die Gesprächspartnerin der „Privaten Schule IV“ äußert konkreter:

A: Wenn ich sehe, dass Kinder unserer Einrichtungen mit Erfolg die Schule abschließen (passing out with flying colours). Dann bin ich als Lehrerin zufrieden. Oder wenn sie in der Gesellschaft einen guten Platz gefunden haben als Arzt, Ingenieur oder als Geschäftsmann, dann fühle ich mich sehr glücklich. Oder wenn sie etwas für die Gesellschaft getan haben, dann fühle ich mich glücklich. (D.13, S. 95, 40-44)

Ähnliche Vorstellungen haben zwei Lehrerinnen der „Staatlichen Schule V“ in West Bengalen. Lernen und das Aufbauen eines eigenen Lebens stehen für diese in enger Verbindung mit 'erfolgreicher Arbeit' (vgl. D.14, S. 103, 11-12).

Das Lernen, individuelle Höchstleistungen und freies, unabhängiges Denken verbindet eine Lehrerin der „Privaten Schule III“ mit erfolgreicher Arbeit (vgl. D.10, S. 72, 21-22).

Selbstbezogene Vorstellungen

Zwei der Befragten verbinden mit 'erfolgreicher Arbeit' in erster Linie selbstbezogene, wenngleich unterschiedlich gelagerte Aspekte :

A: Wenn der Unterricht interessant ist, wie eine Geschichte. Mit vielen Erklärungen.
(D.10, S. 72, 20)

HM: Als ich die Schule errichtet habe, da war ich zufrieden.
(D.2, S. 15, 36).

Kritisch hinsichtlich des tatsächlichen Erfolgs der eigenen Arbeit äußern sich die Lehrer der „Staatlichen Schule III“ in Andhra Pradesh und eine Lehrerin der „Alternativen Schule“ in West Bengalen. Ein erfolgreiches Arbeiten ist nach der Auffassung der Ersteren unter den gegebenen Bedingungen nicht möglich. Sowohl das Umfeld der Schule als auch deren Ausstattung und die ökonomischen Hintergründe der Schüler hindern die Befragten daran, ihre Ziele als Lehrer zu realisieren:

I: Wann sagen Sie 'Meine Arbeit ist erfolgreich'? Welches Ziel haben Sie?

B: Wir sind nicht zufrieden, was den mentalen Status betrifft. Unsere Ziele können wir in dem Sinne nicht erreichen.

I: Warum nicht?

B: Die Umgebung, die Infrastruktur, die Kinder, die aus armen Familien kommen ...
(D.6, S. 43, 23-27)

Mehrmals erwähnen sie die „Alternative Schule“ *Patha Bhavana* in Santiniketan als einen idealen Ort für Kinder und Lehrende (vgl. D.6, S. 43, 2; 34). Verglichen mit den Arbeitsbedingungen zu den Gründerzeiten der Schule ist jedoch aus Sicht einer dortigen Gesprächspartnerin erfolgreiches Arbeiten, im Sinne der ursprünglichen Bildungsidee, ebenfalls nur bedingt möglich:

B: [...] Früher konnte Tagore gefolgt werden. Früher war die Schule so schön, so gut! Aber in diesen Tagen können wir das nicht machen. Aber sein Weg ist sehr schön, seine Programme, seine Bücher. [...]
(D.11, S. 78, 29-32)

B: [...] Die Naturstudien waren sehr wichtig zu dieser Zeit. Auch heute gibt es Schüler, die alle Bäume kennen, aber so wie früher ist es heute nicht möglich. Wir müssen den Lehrplan erfüllen. Sie können nicht auf diese Weise lernen. Wir können dem auf diese Weise nicht folgen, weil sich die Situation verändert hat. Sehen Sie, als ich hierher kam habe ich gesehen,

dass alle Schüler die Namen aller Bäume wussten. Alle Bäume! Ich kam aus der Stadt, wo es nicht so viele Bäume gibt und war sehr beeindruckt. Und ich habe so viel von ihnen gelernt und gedacht: 'Oh, wie nett sind diese Schüler!' Kleine Kinder wussten jeden Namen! Aber in diesen Tagen ist das nicht möglich. Damals konnten sie im Unterricht umhergehen und der Lehrer zeigte ihnen die Blätter von den einzelnen Bäumen. Sie haben es praktisch gezeigt. Heute sind in der Klasse 20, 30 Schüler, vier Sektionen, heute ist das nicht mehr alles möglich. Es ist praktisch nicht möglich. Aber wir versuchen es trotzdem.

(D.11, S. 83, 35-46)

Insgesamt wird deutlich, dass die Interviewpartner schultyp- und bundeslandunabhängig den Erfolg ihrer Arbeit vor allem an den leistungs- und zukunftsbezogenen Ergebnissen aufseiten der Schüler messen. Lediglich eine Befragte benennt Aspekte, die mit der Qualität der eigenen Arbeit in Verbindung steht.

Davon ausgehend ist im Folgenden betrachtenswert, welche subjektiven, berufsbezogenen Wünsche die Lehrenden innerhalb der Interviews äußern.

Subjektive Wünsche

Während des Interviews wurde neben der Frage nach Edukation und beruflicher Zufriedenheit auch die Frage nach drei subjektiven, schul-, schüler- und/oder lehrerbezogenen Wünschen gestellt. Häufig finden sich in den Antworten auf diese Frage Elemente der vorigen beiden Unterkapitel (vgl. Subjektive Vorstellungen von Edukation; Subjektive Vorstellungen von erfolgreicher Arbeit) wieder. Die Antworten auf diese Frage werden hier schultypspezifisch systematisiert.

Aussagen von Lehrenden staatlicher Schulen

Der Wunsch nach Teilhabe an Edukation bzw. nach regelmäßigem Besuch der Schule vonseiten der Schüler wird in vier Interviews direkt bzw. indirekt genannt (vgl. D.4, S. 29, 3; D.5, S. 36, 9; D.12, S. 89 f., 46-48; 4-5; D.15, S. 111, 8).

Ein weiterer, ebenfalls häufig genannter Wunsch ist die Verbesserung der Arbeitsbedingungen an der jeweiligen Schule. Hierbei werden vor allem infrastrukturelle Aspekte (vgl. D.4, S. 28; 45-46; D.6, S. 43, 31-34; D.12, S. 89 f., 39-40; 48; 1-2; D.14, S. 105; 25-27), materialbezogene Aspekte (vgl. D.12, S. 90, 1-5; D.14, S. 105, 24-25) und personelle Aspekte (vgl. D.15, S. 111, 9-13) benannt.

Eine Interviewpartnerin meint hierzu konkret:

A: Ich würde mir wünschen, dass wir genügend Räume für die Kinder haben, damit wir sicher unterrichten können und die Kinder spielen können. [...]

(D.12, S. 89, 39-40)

A: Wir möchten, dass die Eltern die Schüler vom Lernen nicht abhalten, die Regierung muss dafür sorgen, dass die Eltern mehr Muße haben, ihre Kinder in die Schule zu schicken. Die Infrastruktur der Schulen muss verbessert werden, damit die Möglichkeit besteht, auch in der Schule zu spielen. Dass es mehr Räume gibt, dafür muss die Regierung sorgen. Außerdem stellt die Regierung zwar kostenlose Textbücher zur Verfügung, aber keine kostenlosen Lernmaterialien, Hefte oder Bleistifte. Viele gehen nicht mehr in die 5. Klasse, weil ab da die Schulbücher und die Materialien nicht kostenlos sind.

(D.12, S. 89 f., 46-48; 1-5)

Eine gute Zukunft für die Kinder, insbesondere aus beruflicher Sicht, wünschen sich zwei der Befragten, wobei eine dieser beiden Personen Berufen im Staatsbetrieb auf Grund von höherer (finanzieller) Sicherheit die Präferenz gibt (vgl. D.4, S. 28 f., 47; 3-4)

Wünsche an die Arbeit der eigenen Person im Hinblick auf die Qualität der eigenen Arbeit bzw. der der Lehrenden im Allgemeinen werden von fünf Befragten genannt (vgl. D.4, S. 29, 4; D.5, S. 36, 9-15; D.6, S. 44, 17-18; D.14, S. 105, 21-22).

Ein übergeordneter gesellschaftlicher Bezug im Hinblick auf subjektive Wünsche wird von zwei Lehrenden hergestellt: Während sich ein Lehrer Frieden wünscht (vgl. D.6, S. 44, 17), ist es in den Augen einer gleichzeitig als Lehrerin arbeitenden Direktorin wünschenswert, „dass reiche Leute Geld spenden für die Ausbildung der Armen [...]“ (D.4, S. 28, 45).

In zwei Fällen wird moralisches Verhalten der Kinder als wünschenswert erachtet (vgl. D.12, S. 89, 40-41; D.15, S. 111, 6).

Für den Lehrer einer ländlichen Schule in Andhra Pradesh wäre es neben der Teilhabe an Bildung wichtig, „[...] dass die Kinder sich für Sportler interessieren, zum Beispiel für Steffi Graf. Und Jesus, dass die Kinder an Gott glauben ...“ (D.5, S. 36, 9-11).

Aussagen der Lehrenden der NGO Schule

Eine Lehrerin der „NGO Schule“ im urbanen West Bengalen bezieht ihre Wünsche auf Bildungsinklusion möglichst vieler Kinder der von ihrer Schule angesprochenen Schülerpopulation, auf eine zu verbessernde Unterrichtsqualität und auf die Hoffnung, dass die Kinder ihrer Schule den Teufelskreis des sozialen Milieus ihrer Herkunftsfamilien durchbrechen:

A: Ich wünsche mir, dass unsere Schule größer wird und viele Kinder zu uns kommen können.

I: Sind Ihre Wünsche quantitativ oder qualitativ?

A: Natürlich qualitativ und quantitativ. Ich wünsche mir, dass wir die Kinder noch besser unterrichten können und viele Kinder zu uns kommen. Es ist so, dass viele Kinder es nicht

leicht haben. Ihre Väter trinken und schlagen ihre Kinder und Frauen. Ich wünsche mir, dass unsere Kinder anders werden und eine andere Lebensqualität, ein gutes Leben führen können. (D.9, S. 66, 30-37)

Aussagen von Lehrenden privater Schulen

Eine gute Bildung für ihre Schüler wünschen sich drei Befragte (vgl. D.2, S. 19, 15; 17-18; D.7, S. 51, 3-4). Ebenfalls für drei der befragten Lehrenden der privaten Schulen ist es wünschenswert, dass die Schüler „gute Mitglieder der Gesellschaft“ (D.2, S. 19, 17) bzw. „gute Menschen“ (D.10, S. 72, 45; 48) werden. In letzterem Interview betont die Gesprächspartnerin, dass dieses „wichtiger als akademische Exzellenz“ sei (D.10, S. 72, 45-46).

Auch ökonomisch orientierte Wünsche äußern die Direktoren der beiden besuchten privaten Schulen im ländlichen Raum Andhra Pradeshs. Sie wünschen sich, „dass mein Unternehmen blüht und wächst, im Vergleich zu anderen Schulen [...]“ (D.2, S. 19, 14) bzw. „[...] dass die Lehrer profitieren können“ (D.7, S. 51, 4).

Die befragte Lehrerin einer privaten Schule im urbanen West Bengalen drückt ihre schulübergreifenden, gesellschaftsbezogenen Wünsche wie folgt aus:

A: Ich würde mir wünschen, dass *alle* Menschen einfühlsam denken, dass sie freundlich und ehrlich sind. Dieses Wort fehlt im Wörterbuch der Menschheit - Ehrlichkeit. Und ich möchte, dass *jeder* in Frieden lebt. Sie sollten in Frieden leben und andere Menschen in Frieden leben lassen. Sie sollten andere nicht behindern. Und jeder sollte jeden lieben. Ob reich oder arm, weise oder dumm - jeden lieben. (D.13, S. 98, 21-25)

Insgesamt wird in diesem Kapitel deutlich, dass für die Lehrenden der staatlichen Schulen, der „NGO Schule“ und teilweise der „Alternativen Schule“ der unmittelbare schulische Nahbereich bzw. die Lebenssituation der Schüler stärker fokussiert wird, als dies an den privaten Schulen der Fall ist. Beruflicher Erfolg wird häufig an niedrigschwelligen Faktoren gemessen, vor allem im Hinblick auf den regelmäßigen Schulbesuch der Kinder. Diese Faktoren sind für die Befragten der privaten Schulen nicht von Relevanz. Insbesondere die Wünsche der an staatlichen Schulen arbeitenden Lehrenden lassen auf individuell wahrgenommene Diskrepanzen schließen und verweisen indirekt auf eine Unzufriedenheit mit der gegenwärtigen Qualität bzw. Quantität der Edukation.

7.3.4 Zur individuellen Bedeutungsbeimessung altindischer und kolonialer Edukation

Wie in den Ausführungen des vierten Kapitels deutlich wurde, war die Edukation im alten und mittelalterlichen Indien weitgehend standesgebunden und exklusiv. Wenngleich die Briten (zu Zwecken der eigenen Machtstabilisierung) das System von Edukation in gewissem Maße vereinheitlichten, blieb die Exklusivität der Edukation bestehen und wurde über den Berufsstand der 'Staatsdienerschaft' erweitert und verfestigt. Ausgehend von den Hypothesen dieser Arbeit (vgl. Kap. 5.2) war bei der Datenerhebung auch von Interesse, wie sich die Lehrenden zu diesen beiden Bildungsepochen positionieren.

Die zur *Edukation im vorkolonialen Indien* befragten Interviewpartner äußern sich einheitlich. Drei der Lehrenden betonen, dass die damalige Edukation sehr gut war (vgl. D.2, S. 13, 31-35; D.6, S. 42, 27-28; 31-32), wobei ein Gesprächspartner kritisch anmerkt, dass sie nicht für jeden offen stand (vgl. D.6, S. 42, 27-28). Von aktueller Relevanz, so die Einschätzung des Direktors der „Privaten Schule I“ im ländlichen Andhra Pradesh, ist die Edukation des alten Indien nicht mehr, „weil es heute eine Erziehung für alle gibt, Hindus, Muslime, Christen ...“ (D.2, S. 18, 20-21).

Die *Edukation während der britischen Kolonialzeit* wird vom gleichen Gesprächspartner positiv bewertet. Auf die Frage, welchen Einfluss die Briten auf die Edukation hatten, antwortet er:

HM: Einen sehr guten Einfluss. Das Bildungswesen kam von den Briten. Sie haben sehr gute Ideen nach Indien gebracht. Sie haben den Menschen beigebracht, wie sie leben sollen. (D.2, S. 19, 1-3)

Wertungsneutral äußern sich die Gesprächspartner der „Staatlichen Schule III“ in Andhra Pradesh:

B: Macaulay, Woods ... Die hatten Einflüsse auf das System. Diese beiden Personen haben das Schulbildungssystem in Indien eingeführt. Das wissen wir. Wir wissen nicht im Einzelnen, wie der Einfluss auf die Grundschulbildung war.

I: War ihr Einfluss ein guter?

B: Ich spreche nicht über gute oder schlechte Dinge. Was ich weiß, sind die Namen und dass sie einen Einfluss hatten. (D.6, S. 44, 1-6)

Eine Lehrende bewertet den Einfluss der Briten ambivalent und bezieht sich in positiver Konnotation auf die Etablierung eines Bildungswesens, in negativer Konnotation auf die Verdrängung der Muttersprachen durch Englisch, ein Phänomen, welches bis in die Gegenwart fortbesteht (vgl. D.4, S. 27, 29-32).

Ein Lehrer der „Staatlichen Schule II“ im ruralen Andhra Pradesh führt an, dass die exklusive Politik der Briten, welche die indische Bevölkerung letztlich ausgrenzte, bis heute praktiziert wird, räumt aber ein, dass der Bereich der Edukation zu Gunsten von Chancengleichheit in Veränderung begriffen ist, wie auf Grund folgenden Zitates geschlussfolgert werden kann:

A: Sie [die Briten] haben die Schreibfähigkeit der indischen Menschen entwickelt. Sie haben die Angestellten ausgebildet. Diese Politik wird nach wie vor fortgesetzt. Aber das Edukationssystem ändert sich gerade. Sie haben die Grundschulbildung eingeführt.

I: War das gut für die Inder?

A: Nein. Es gab nur Angestellte unter den Indern, aber keine guten Positionen.
(D.5, S. 35 f., 46-48; 1-2)

Der Direktor der „Privaten Schule II“ bewertet den Einfluss der Briten auf die indische Gesellschaft positiv:

HM: Sie hatten einen großen Einfluss, besonders einige Generäle der Ostindischen Kompanie. Sie beförderten Englisch, die englische Edukation. Sie verboten schlechte soziale Riten, zum Beispiel *sati* [Witwenverbrennung]. Sie hatten einen sehr guten Einfluss auf die Gesellschaft.
(D.7, S. 50, 34-37)

Von diesen Aussagen ausgehend kann keine Systematisierung vorgenommen werden, weil die Bezugsrahmen der Antworten teilweise weit auseinander liegen. Tendenziell ist jedoch zu erkennen, dass die Gesprächspartner, die sich auf die Bildungsexklusion in beiden Zeiträumen beziehen, der Auffassung sind, dass dieses Phänomen in der Gegenwart nicht mehr von Relevanz ist bzw. in Veränderung begriffen ist.

7.3.5 Der Einfluss befreiungspädagogischer Ansätze auf die individuellen Bildungsauffassungen

Folgend ist der Fragestellung nachzugehen, welche Rolle verschiedene, insbesondere zum Ausgang der Kolonialzeit formulierte und in den literaturbezogenen Ausführungen der Arbeit aufrisshaft dargelegte befreiungspädagogische Ideen (vgl. Kap. 4.3)

innerhalb der Bildungsauffassungen der Lehrenden spielen. Es sei daran erinnert, dass die Urheber dieser reformatorischen Ansätze nach wie vor als Nationalhelden verehrt werden. Diese Tatsache spiegelt sich in den Curricula und, zunächst oberflächlich betrachtet, auch im Schulalltag, z.B. in Form von Jahrestagsfeiern und Wandbildern wider. Welcher Qualität sind nun diese individuellen Bedeutungsbeimessungen der befragten Lehrenden? Diese Frage soll aus allgemeinem, gesellschaftlichem und unterrichtsmethodischem Blickwinkel beantwortet werden.

Für die überwiegende Mehrheit der Lehrenden der *privaten Schulen in Andhra Pradesh und West Bengalen* haben historische Persönlichkeiten, die hier (nicht ohne Vorbehalt) zum Kreis der Befreiungspädagogen gezählt werden, eine *allgemeine Relevanz*, die mehr oder weniger selbstverständlich im Schulalltag verankert ist. Swami Vivekananda, Rabindranath Tagore und Ram Mohan Roy, Jawaharlal Nehru, Bhimrao Ambedkar und Subhash Chandra Bose¹ werden dabei genannt. Die Relevanz äußert sich in erster Linie im (Vor-) Lesen von Zitaten und ggf. Gedichten (vgl. D.7, S. 50, 47-48; D.10, S. 72, 5-7; D.13, S. 98, 16-18). Eine der beiden Lehrerinnen der „Privaten Schule III“ sowie die Lehrerin der „Privaten Schule IV“ in West Bengalen sagen darüber hinaus direkt bzw. indirekt aus, dass die Werte von Ram Mohan Roy bzw. Swami Vivekananda in ihrem Schullalltag von Bedeutung sind (vgl. D.10, S. 72, 5-7; D.13, S. 98, 16-18).

Ein schulübergeordneter, *gesellschaftlicher Bezug* wird von den Befragten dieser Schulen zumeist nicht hergestellt bzw. als utopisch bewertet. Der Direktor der „Privaten Schule II“ in Andhra Pradesh antwortet auf die Frage nach seinem favorisierten Educator der Vergangenheit in diesem Sinne:

HM: Swami Vivekananda.

I: Warum?

HM: Er war ein großartiger Lehrer. Er verwendete einfache Worte und war voller Ideen. Und Tagore war auch großartig. Seine Schule in Santiniketan war sehr gut. Sie waren sehr selbstlos. Das können wir nicht. Solche Personen sind selten, man findet eine unter einer Million. (D.7, S. 50, 40-45)

Eine anders ausgerichtete Meinung wird von lediglich einer Befragten geäußert. Sie kann sich vorstellen, dass eine Verbreitung der Ideen und Ideale der genannten

¹ Subhash Chandra Bose (geb. 1897, 1945 vermutlich bei einem Flugzeugabsturz tödlich verunglückt) war Vorsitzender des indischen Nationalkongresses und ein Führer der indischen Unabhängigkeitsbewegung. Auf Grund seiner radikalen, anti-britischen Haltung wurde er am Ende der Kolonialzeit immer wieder von den Briten inhaftiert. Wenngleich nach wie vor in Indien, besonders in West Bengalen, verehrt, gilt sein Abkommen mit Hitler, nach dem er indische Kriegsgefangene in der Legion 'Freies Indien' organisierte als umstritten.

Persönlichkeiten unter den von Armut betroffenen Bevölkerungsschichten die indische Gesellschaft insgesamt beflügeln würde. Dieser Gedankengang schließt mit ein, dass, aus Sicht der Interviewpartnerin, die anderen Bevölkerungsschichten die Ideale Vivekanandas und Tagores bereits verinnerlicht haben:

A: Die Ideen leben immer noch. Wir folgen den Dingen, die von Swami Vivekananda und Tagore gesagt wurden. Aber man muss es zugänglich machen (spray), unter den Indern, weil nicht jeder bewusst dem gegenüber ist, weil viele Menschen auf einem armen Level, auf einem Level der Armut leben. Diese wissen nicht, was die Worte bedeuten. Sie wollen Essen. Wenn wir das Wissen dieser großen Menschen auch auf diese Ebene bringen würden, würde unser Land eines der reichsten auf der Welt sein. Reich meint moralisch reich.
(D.13, S. 98, 3-9)

Diese Lehrerin hatte, bevor sie an diese Schule kam, sechs Jahre an einem Montessori-Haus¹ gearbeitet (vgl. D.13, S. 95, 5-6). Die dortige Arbeitsweise ist jedoch aus ihrer Sicht nicht direkt an Grundschulen zu übertragen. Insofern spielen gegenwärtig die Ansätze Maria Montessoris für die Gesprächspartnerin keine praktische Rolle, anstelle dessen arbeitet sie mit „traditionellen Methoden“ (vgl. D.13, S. 17-34).

Einen direkten Einfluss auf die *Unterrichtsmethodik* bzw. *-didaktik* haben, den Aussagen der Lehrenden der privaten Schulen zufolge, die entsprechenden Ansätze, z.B. von Gandhi oder Tagore ebenfalls nicht. In allen Fällen besteht die Tendenz, *über* die Persönlichkeiten und ihre Ideale zu vermitteln, nicht aber nach deren methodischen Entwürfen (vgl. D.2, S. 18, 22-43; D.3, S. 22, 38-44; D.7, S. 50, 39-48; D.10, S. 72, 5-7; D.13, S. 97 f., 47-48; 1-14). Ein markantes Beispiel hierfür sind die Aussagen des Direktors und einer Lehrerin der „Privaten Schule I“ in Andhra Pradesh:

I: Für Gandhi beispielsweise war eine regionale Bildung sehr wichtig. Bildung ist nichts wert, sagte er, wenn sie nicht das Leben der Schüler betrifft, das unmittelbare tägliche Leben. Was ist Ihre Meinung dazu?

HM: Ja, das ist schon wichtig.

L: Das machen wir hier im Fach Sozialkunde. Da beschäftigen wir uns mit dem Tagesablauf, mit den Festen die wir feiern, mit den Aufgaben von Vater und Mutter.

I: Spielt das tägliche Leben auch in anderen Fächern eine Rolle?

L: Nein, da bietet sich nur Sozialkunde an.

I: Für Tagore war eine naturnahe Edukation wichtig, die Natur als Lehrer. Deswegen war er viel mit seinen Schülern außerhalb eines Schulgebäudes, der Unterricht fand im Freien statt, am lebenden Beispiel sozusagen. Wie ist Ihre Meinung dazu?

HM: Das war gut, ist heute aber veraltet. Heute ist das nicht mehr nötig.

¹ Die Pädagogik Maria Montessoris (1870-1952) basiert auf dem Glauben an das selbst bildende und kreative Potenzial des Kindes, welches als eigenständiges Individuum gesehen wird. Stets an der internationalen Verbreitung ihrer Pädagogik interessiert, lebte sie von 1939-1946 in Indien. Nach wie vor wird dort, vor allem an Vorschulen, mit ihren Materialien und Methoden gearbeitet.

L: Wissen Sie, heute haben wir Schulbücher, in denen alles steht. Das ist viel besser als raus zu gehen, wir können den Kindern die Bilder der Früchte und Bäume zeigen, die Tiere ... Wir müssen einfach nicht mehr rausgehen, wie Tagore es getan hat. Es hat sich viel verändert, die Landesgrenzen sind offener geworden. Es gibt viele ausländische Einflüsse. Damit haben sich auch die Ideen geändert.

I zu HM: Sehen Sie das genauso?

HM: Absolut.

(D.2, S. S. 18, 25-43)

Eine *allgemeine*, eher *historische Relevanz* misst die Direktorin der „*Internationalen Schule*“ in Andhra Pradesh den befreiungspädagogischen Ansätzen bei. In diesem Sinne sind eine gesellschaftliche oder auch unterrichtsbestimmende Bedeutung zu vernachlässigen (vgl. D.8, S. 57, 38-40).

Von den befragten Personen der *staatlichen Schulen* werden als für sie relevant Mohandas Karamchand Gandhi, Rabindranath Tagore, Swami Vivekananda, 'Veerasha Lingam'¹, Mao Tse Tung² und bzw. oder Aurobindo Ghosh³ angegeben (vgl. D.5, S. 35, 23; 31-32; D.6, S. 42 f., 46; 48; 5; D.12, S. 88, 22-24; D.14, S. 105, 14-17; D.15, S. 110, 29-30). Bis auf die „Staatliche Schule IV“, an der, in Santiniketan befindlich, auch Lieder von Tagore (vor-) gesungen werden (vgl. D.12, S. 88, 32), haben die Ideen dieser genannten Personen *keine allgemeine Relevanz* für das Unterrichtsgeschehen. Ein Lehrender der „Staatlichen Schule III“ im ruralen Andhra Pradesh meint dazu prägnant:

B: Sie [die Befreiungspädagogen] hatten sehr gute Gedanken und gute Leitlinien. Aber sie sind nicht auf allen Ebenen anwendbar, denke ich. Wir arbeiten mit kleinen Kindern, da können wir nicht mit höherer Philosophie arbeiten. [...]

I: Und spielen diese Leute in Ihrer Unterrichtspraxis eine Rolle?

B: Nein. Unsere Kinder sind zu klein.

(D.6, S. 42 f., 37-39; 6-7)

Eine Lehrerin der „Staatlichen Schule V“ in West Bengalen sagt aus, dass *über* die Persönlichkeiten gelehrt wird und deren Jahrestage gefeiert werden (vgl. D.14, S. 105, 8).

Ein *gesellschaftlicher Bezug* ist an keiner der besuchten *staatlichen Schulen* nachzuvollziehen. Auch die *Unterrichtsmethodik* bzw. *-didaktik* der besuchten staatlichen Schulen bleibt insgesamt, den Aussagen der Lehrenden zufolge, von den Ideen der

¹ Vermutlich meint 'Veerasha Lingam' die hinduistisch-monotheistische Sekte *Veerashaivismus* bzw. *Lingayatismus*, in deren Mittelpunkt *Shiva* steht.

² Mao Tse Tung (1893-1976) war Vorsitzender der 'Kommunistischen Partei Chinas'. Sein Regierungsstil war totalitär und repressiv und wirft bis zum heutigen Tag seine Schatten voraus, insbesondere im Umgang mit dem annektierten Land Tibet und chinesischen Intellektuellen.

³ Aurobindo Ghosh (1872-1950), Freund von Rabindranath Tagore, war ein spiritueller Lehrer, Politiker und Philosoph. Er suchte nach einer Synthese von Humanismus und Spiritualität.

Befreiungspädagogen unberührt. Obwohl in zwei Fällen angegeben wird, dass nach Tagores „Unter dem Baum-“ bzw. „Open Air-Methodik“ verfahren wird (vgl. D.12, S. 88, 29; D.14, S. 105, 10-12), muss vermutet werden, dass diese Unterrichtspraxis hier eher auf räumliche Engpässe (vgl. D.12, S. 90, 1-2), den Erfordernissen des Fachs (Sport) (vgl. D.14, S. 105, 12) und klimatisch günstige Verhältnisse als auf tatsächliche pädagogische Überzeugung zurückzuführen ist. Gleichmaßen ist beiderseits nicht erkennbar, dass das Unterrichten unter freiem Himmel an die Umweltbildung gekoppelt ist, die Tagore mit dieser Unterrichtsform verband. Die gleiche Aussage gilt für einen Lehrer der „Staatlichen Schule III“ im ländlichen Andhra Pradesh, welcher die lebensweltbezogene Bildungsforderung Gandhis im häuslichen Bereich der Kinder verortet:

A: [...] Nach dem Unterricht verrichten viele Kinder Hausarbeit. Dadurch bekommen sie eine andere Form von Bildung. Das nennen wir 'scientific education'. Diese Art von Bildung unterstützen wir. Das findet sich auch in Gandhis Philosophie wieder. (D.6, S. 43, 13-16)

Gleiche Feststellungen gelten für die „*NGO Schule*“, wo von den Lehrerinnen *über* historische, pädagogisch reformerische Persönlichkeiten informiert wird, aber deren Ideen und Methoden für die Unterrichtspraxis irrelevant sind (vgl. D.9, S. 67, 4-5). Obwohl bezüglich der *gesellschaftlichen Relevanz* der befreiungspädagogischen Ansätze keine Aussagen vorliegen, kann auf Grund des gelebten Idealismus der an dieser Schule arbeitenden Lehrerinnen (vgl. D.9, S. 63, 22-23) vermutet werden, dass ein gesellschaftlicher Bezug vorliegt, wenngleich dieser nicht auf einen expliziten reformpädagogischen Urheber zurückzuführen ist.

Ein in diesem Auswertungspunkt besonderer Stellenwert kommt der „*Alternativen Schule*“ in Santiniketan zu, die, wie bereits im Kapitel 4.3 dieser Arbeit ausgeführt, Anfang des letzten Jahrhunderts als Antwort auf die Bildungssituation im damaligen Indien von Rabindranath Tagore gegründet wurde (vgl. Kap. 4.3). Hier ist nicht zu betrachten, ob, sondern in welcher Form Tagores Ideen gegenwärtig realisiert werden können. Anschließend den Ausführungen sei in diesem Sinne vorausgestellt, dass Tagores Ideen insbesondere aus *allgemeiner* als auch aus *unterrichtsmethodischer und -didaktischer Sicht*, weniger aus *gesellschaftsbezogener Sicht*, schulzentral sind. An dieser Schule wurden zwei Lehrerinnen befragt. Deren Aussagen divergieren punktuell. Eine der beiden Personen betont, dass künstlerische und musische Aktivitäten sowie

Naturstudien nach wie vor einen wichtigen Stellenwert in der alltäglichen Edukation einnehmen (vgl. D.11, S. 74, 27-30). Sie ist der Auffassung, dass sich in den wesentlichen Kernfächern, die diese Schule auszeichnen, im Vergleich zu Tagores Zeiten nichts verändert hat (vgl. ebd., S. 75, 16-17).

Im Gegensatz dazu benennt die zweite befragte Person eine praktische 'Konzeptlücke', die, obwohl die Schule sich insgesamt nach wie vor von den meisten anderen Schulen Indiens abhebt (vgl. D.11, S. 77, 31-35), weniger auf die durch Tagore geprägte Bildungsphilosophie der Lehrenden, als auf die veränderte Schülerschaft - qualitativ und quantitativ -, sowie auf die Notwendigkeit der Erfüllung des staatlichen Lehrplans zurückzuführen sei. Diese beiden Faktoren verhindern aus Sicht dieser Interviewpartnerin ein binnendifferenziertes Arbeiten, wie es zu Tagores Zeiten praktiziert wurde. Die ursprüngliche Idee der Schule, die an den Bildungsauffassungen altindischer *ashramas* orientiert war und in denen Schüler und Lehrer gemeinsam lebten und auf diese Weise ein umfassendes und innerhalb der Ausbildung ganztägiges Lernen und Lehren möglich war (vgl. D.11, S. 82, 35-40), ist, der Gesprächspartnerin zufolge, verloren gegangen. Dazu, in hier angebrachter Ausführlichkeit, ausgewählte illustrierende Gesprächsausschnitte:

I: Ich verstehe, es ist schwer für Sie, unter diesen Umständen Tagores Idee zu leben?

B: Ja. Tagore wollte, dass alle den gleichen Weg gehen, zusammen sind, in einer Gemeinschaft, zusammen leben, zusammen tanzen, freundschaftlich zu den anderen Schülern sind, die Probleme anderer verstehen. Sie sollten gute menschliche Qualitäten in der Schule lernen. Wir versuchen unser Bestes, aber manchmal können wir es nicht so machen. Ein anderes Problem ist die Unterschiedlichkeit der Familien. Eine Gruppe kommt aus Lehrer- und Professorenfamilien. Die andere Gruppe kommt von Hilfsarbeitern. Ihr IQ ist unterschiedlich. Und da kommt ein anderes Problem: Normalerweise sind die Schüler zurück. Die intelligenten Schüler wollen mehr lernen. [...]

(D.11, S. 77, 38-47)

B: [...] Tagore war sehr brilliant. Er pflegte das Allgemeinwissen auf eine sehr interessante Weise zu lehren. Sehr interessant. Wenn Sie darüber lesen, werden Sie es einfach genießen. Er sagte: 'Seht dieses Buch. Welche Größe hat dieses Buch? Schätzt einfach'. Einer sagte: 'Ein Meter.' Ein anderer: '75 Zentimeter.' Dann wurde es gemessen und gesagt: 'Du warst dicht dran, du warst nicht so dicht dran.' Sehen Sie, auf diese Weise pflegte er mit den Schülern umzugehen. Die Naturstudien waren sehr wichtig zu dieser Zeit. Auch heute gibt es Schüler, die alle Bäume kennen, aber so wie früher ist es heute nicht möglich. Wir müssen den Lehrplan erfüllen. Sie können nicht auf diese Weise lernen. Wir können dem auf diese Weise nicht folgen, weil sich die Situation verändert hat. [...] (D.11, S. 83, 29-38)

I: Sind Ihre Lehrmethoden, die Art des Lehrens, der holistische Weg, so wie einst bei Tagore?

B: Ja, irgendwie versuchen wir das. Wir versuchen das. Das Schulprojekt begann vor 100 Jahren. In jeder Hinsicht konnte es nicht so bleiben, wissen Sie. Wenn es in unserem Geist ist, dass wir es so machen müssen, sind es wenigstens 40%, die wir das so anwenden. Wenn es in unserem Geist ist. Ein anderes Problem ist, dass wir einem bestimmten Lehrplan folgen müssen.

Er hatte auch einen bestimmten Lehrplan, aber wenn in einer Klasse jemand stark in Mathematik aber schwach in Bengali war, konnten sie eine höhere Klasse in Mathematik besuchen. Diese Art des Unterrichts gab es. Die Schüler haben das sehr genossen. Wenn ich sehr gut Mathematik kann, kann ich die sechste Klasse besuchen. Aber ich bin nicht so stark in Englisch, so muss ich die fünfte Klasse besuchen.

I: So war es zu Tagores Zeiten?

B: Ja, so konnten sie es machen. Und es war klein, es waren 10-12 Schüler in einer Klasse. Das war also möglich. Es gab nur eine Sektion, und nun haben wir vier Sektionen einer Klassenstufe. In einem Fall haben wir sogar sechs Sektionen. Unsere Koordination ist folglich auch ein Problem. In jeder Sektion wird auf die gleiche Weise unterrichtet, darauf müssen wir achten. [...] Heute sind in der Klasse 20, 30 Schüler, vier Sektionen, heute ist das nicht mehr alles möglich. Es ist praktisch nicht möglich. Aber wir versuchen es trotzdem.

(D.11, S. 83, 10-27; 45-46)

Auch der weitere Bildungsweg der Schüler hat sich im Vergleich zu vergangenen Zeiten verändert. Während sie damals nach dem Abschluss der Schule zumeist an die ebenfalls von Tagore gegründete Universität in Santiniketan wechselten, wird heute versucht, einen Studienplatz in Kolkata, Bangalore oder Delhi zu bekommen. Diese Tatsache führt die Gesprächspartnerin darauf zurück, dass der Lehrplan der städtischen Universitäten zeitgemäßer ist und ein dortiges Studium bessere berufliche Chancen bietet (vgl. D.11, S. 84, 3-12).

Zusammenfassend ist festzustellen, dass bestimmte Befreiungspädagogen an den besuchten privaten Schulen, mit Ausnahme der „Privaten Schule I“ in Andhra Pradesh, allgemein betrachtet eine wichtigere Rolle als an den staatlichen Schulen und der „NGO Schule“ spielen. Insgesamt wird aber auch an den privaten Schulen eher über als 'mit' den Befreiungspädagogen unterrichtet. Gesellschaftskritische Bezüge und alternative Unterrichtsformen dieser historischen Persönlichkeiten sind jedoch, den Aussagen der Lehrenden zufolge, an keiner dieser Schulen relevant. Mit Ausnahme der musisch-künstlerischen Orientierung gilt diese Aussage auch für die „Alternative Schule“ in Santiniketan. Es scheint, als sei hier in den vergangenen Jahrzehnten die ursprüngliche Flexibilität, Kreativität, Autonomie und Individualität einer lehrplanfixierten 'Verschulung' gewichen, die sich nicht grundlegend von anderen Schulen unterscheidet. Eine Ursache dafür ist in der Verstaatlichung der Schule im Jahr 1951 (vgl. F.7, S. 164, 15-17) zu sehen. Ein vordergründig als Bildungsexperte befragter, ebenfalls an dieser Schule arbeitender Lehrer ist, was die ursprüngliche Idee der landesweiten Verbreitung dieses Schulmodells betrifft, skeptisch (vgl. F.7, S. 165, 33-36). Eher scheint sich in

seinen Augen „die Rolle der Schule als Museumsteil für die Besucher und Zuschauer“ fortzusetzen (vgl. ebd., 36-38).

Mehrheitlich scheinen die befreiungspädagogischen Ideen und Ideale ein Relikt der Vergangenheit zu sein. Reformpädagogik im weiteren Sinne scheint 'unpopulär' geworden zu sein. Diese Vermutung deckt sich mit der informellen Aussage eines Befragten: „Nach dem ersten Weltkrieg gab es noch viele Reformpädagogen, aber wo sind sie hin? Wir sehen heute das Phänomen, dass es keine Reformpädagogen mehr gibt“ (G.5, S. 171).

7.3.6 Auffassungen der Lehrenden zu staatlichen und privaten Bildungsangeboten sowie zur staatlichen Bildungspolitik

Bei der Auswertung der Auffassungen der Lehrenden zur Qualität von staatlichen und privaten Bildungsangeboten ergibt sich, im Gegensatz zu vorangegangenen Auswertungspunkten, ein weitgehend einheitliches Bild. Insgesamt wird, sowohl von den Befragten der privaten als auch denen der staatlichen Schulen, die staatliche Grundschulbildung wesentlich defizitärer bewertet als die private. Diese Bewertung ist standortungebunden und, bis auf eine Ausnahme, schultypverallgemeinernd.

Die an den besuchten privaten Schulen in Andhra Pradesh und West Bengalen befragten Lehrenden verorten die *Defizite staatlicher Bildungsangebote* gegenüber denen der privaten Schulen im Bereich der *Quote der Schulabbrecher* bzw. *-fernbleiber* (vgl. D.2, S. 16, 37; D.13, S. 96, 12), der *Bildungsqualität* (vgl. D.2, S. 16, 43; D.13, S. 92, 24-25), der *Disziplin* (vgl. D.2, S. 16, 43; D.13, S. 92, 26-27), der *beruflichen Perspektiven der Schüler* (vgl. D.2, S. 16, 43-44), der *Motivation und Zuverlässigkeit der Lehrenden* (vgl. D.7, S. 46 f., 45-48; 1; D.9, S. 70, 24; D.13, S. 92, 41), der *Englischkenntnisse der Lehrenden*¹ (vgl. D.7, S. 47, 1-2), der *Infrastruktur und Ausstattung* (vgl. D.9, S. 70, 6; D.13, S. 92, 40-41), der *Schuldichte* (vgl. D.10, S. 70, 23) sowie der *extracurricularen Angebote* (vgl. D.13, S. 92, 41-43).

¹ Durch eigene Beobachtungen während der Datenerhebung kann das bestätigt werden. Jedoch ist auch hier das Gegenteil anzumerken: Die Interviewpartnerin der „Privaten Schule I“ im ländlichen Andhra Pradesh, sprach, obwohl als „Kerala-Teacher“ eingestellt, kaum Englisch (vgl. D.3, S. 20).

Die Inanspruchnahme bzw. Erteilung von Nachhilfeunterricht ist aus Sicht der befragten Lehrerin der „Privaten Schule IV“ im urbanen West Bengalen sowohl an staatlichen als auch an privaten Schulen verbreitet (vgl. D.13, S. 94, 41). Darüber hinaus entgegnet sie auf die Beobachtung der Interviewerin, dass Schüler privater Einrichtungen regelmäßiger die Schule besuchen, interessanter Weise:

A: Ja, ja! Weil sie die Schule genießen. Sie genießen es, ihre Freunde zu treffen. Weil, wissen Sie, Indien hat Kernfamilien (nuclear families) - Vater, Mutter und ein Kind. Die Schule ist also ein Ort, wo sie viele Kinder treffen können, wo sie spielen und reden können ... Das ist ein anderer Grund, warum sie jeden Tag kommen. Auch um zu lernen.
(D.13, S. 96, 12-16)

Gerne in die Schule gehen zu können, sie „zu genießen“, ist ein im gesamten Datenmaterial einmalig genannter Aspekt¹. Ihre (private) Schule ist also aus Sicht dieser Gesprächspartnerin keine bloße Lernfabrik, sondern bietet über dies die Möglichkeit der freudvollen Kommunikation mit Gleichaltrigen. Die familiären Hintergründe - viele Kinder sind offenbar Einzelkinder - sind zumindest für ländliche Gegenden nicht repräsentativ.

Zur *staatlichen Bildungspolitik* (siehe dazu auch Kap. 7.3.7) äußern sich hier zwei der Befragten der privaten Schulen. Eine Lehrerin ist der Auffassung, dass die Regierung zu wenig Geld, insbesondere in die ländliche schulische Infrastruktur, investiert (vgl. D.10, S. 70, 1-2).

Eine andere Gesprächspartnerin hebt, trotz der besseren Möglichkeiten, die eine private Schule aus ihrer Sicht bietet, hervor, dass in West Bengalen durch die Einführung des Fachs Englisch ab der ersten Klasse seit 2004 die Unterschiede zwischen beiden Schultypen geringer geworden sind (vgl. D.13, S. 92, 33-34). Ebenfalls würdigt sie die Anstrengungen der Regierung, die Grundschulbildung zu universalisieren, wenngleich aus ihrer Sicht eine Umsetzungslücke besteht:

A: Sehen Sie, wir haben bereits wichtige Schritte unternommen, Erstens, die Grundschulbildung kostenlos zu machen. Wie Sie wissen ist Indien nicht ein so wohlhabendes Land, es gibt hier arme Kinder. Damit diese in die Schule gehen, haben wir zuerst gestoppt, Geld für die Grundschulbildung zu nehmen. Die zweite Sache, wir versuchen: die Kinderarbeit zu stoppen. Arme Eltern schicken ihre kleinen Kinder als Haushaltshilfe in wohlhabende Häuser oder in Fabriken, damit ihre Zukunft abgesichert ist. Aber nun hat die Regierung Kinderarbeit verboten. Keiner darf Kinder beschäftigen. Das ist ein wichtiger Schritt, den wir unternommen haben. Der Beschluss ist gefasst worden, aber seine Umsetzung bedarf einiger Zeit. Es gibt eine Lücke zwischen dem Fassen von Beschlüssen und deren Umsetzung. Es wird also Zeit brauchen.

¹ Das bedeutet jedoch nicht gleichzeitig, dass dieses an anderen Schulen nicht der Fall ist.

(D.13, S. 97, 35-45)

Zwei der Befragten Lehrenden merken an, dass es sehr viele private Schulen - ländlich wie urban gelegene - gibt (vgl. D.7, S. 46, 42; D.10. S. 70, 21). Einer dieser beiden, der Direktor der „Privaten Schule II“ im ruralen Andhra Pradesh, beschreibt den aus dieser Privatschuldichte resultierenden Konkurrenzkampf wie folgt:

HM: Unsere Schule läuft, aber der Konkurrenzkampf mit anderen Schulen ist hoch. Es sind hier viele private Schulen entstanden. Dieser Konkurrenzkampf ist nicht immer 'sauber'. Einige Schulen machen andere schlecht und behaupten, dass sie keine gute Edukation anbieten. Wir versuchen, zu bestehen. [...]

(D.7, S. 46, 41-44)

Aus der Tatsache, dass der Direktor nicht alle infrastrukturellen Anforderungen erfüllen kann (wobei bemerkt sei, dass dies an vielen der besuchten staatlichen Schulen, insbesondere im ländlichen Raum Andhra Pradeshs, auch nicht der Fall ist), verstehen die lokalen Schulbehörden es offenbar, sich eine zusätzliche Einkommensquelle zu eröffnen, wie auch über die an staatlich unterstützten Schulen arbeitenden Lehrenden:

HM: Die Korruption ist auf allen höheren Ebenen, auf der Distrikt-Ebene. Sie beginnt auf der Mandal-Ebene. Auf der Unterrichtsebene gibt es keine Korruption.

I: Und wer bekommt von wem Geld?

HM: (lacht) Die Beamten. Das ist eine private Schule. Ich kann derzeit nicht alle Ausstattungen gewährleisten, ich kann nicht alle Normen erfüllen. Waschräume zum Beispiel. Und deswegen muss ich sehr viel Geld bezahlen, sonst würde die Schule geschlossen werden.

I: Müssen nur die privaten Schulen bezahlen?

HM: In V. gibt es nur zwei staatliche Schulen. Und 13 private. Sie nehmen Geld von 13 Schulen. Von diesen beiden staatlichen nicht. Gestützte Schulen (aided schools) dürfen keine Gebühren nehmen, aber sie tun es trotzdem. Und die gestützten Lehrer werden nicht richtig bezahlt. Sie müssen an höhere Ebenen Geld bezahlen, viel Geld, damit sie ihr Gehalt überhaupt bekommen. [...] Stellen Sie sich vor: ich gehe vor kurzem zum DEO, und unten am Eingang hängt ein Schild 'Dieses Amt ist frei von Korruption'. Und kaum mache ich die erste Tür auf, werden die Hände aufgehalten. Das können Sie sich gar nicht vorstellen. Das Wasser läuft so viele Stufen hinunter, dass unten nichts mehr ankommt. So ist das hier.

(D.7, S. 47 f., 41-47; 1-6; 14-18)

An der „Internationalen Schule“ im urbanen Andhra Pradesh konnte keine konkrete Frage nach dem Verhältnis zwischen staatlicher und privater Edukation gestellt werden. Aus den Aussagen der Direktorin geht jedoch hervor, dass sie ihre Schule deutlich von 'Mainstream-Schulen', zu denen sie vermutlich sowohl durchschnittliche private als auch staatliche Schulen zählt, abhebt. Dadurch tritt eine generelle Kritik an der indischen Schullandschaft hervor (vgl. D.8, S.58, 26-29).

Die an den staatlichen Schulen in Andhra Pradesh und West Bengalen befragten Lehrenden benennen die *Defizite staatlicher Edukation* im Hinblick auf *Bildungsexklusion und sozioökonomische Schichtung* (vgl. D.4, S. 28; 45; D.6, S. 38, 12-14; 26-28; 47-48; D.14, S. 104, 22-26), die *Wettbewerbsfähigkeit und berufliche Perspektiven* (vgl. D.6, S. 38, 35-38, D.14, S. 104, 25-27), die *indirekten Kosten des Schulbesuchs* (vgl. D.12, S. 90, 2-5), die *Infrastruktur und Ausstattung* (vgl. D.4, S. 28, 45-47; D.6, S. 38, 46; D.12, S. 89 f., 48; 1-2), die *Leistungs- und Prüfungsorientiertheit* (vgl. D.6, S. 38, 33-34), die *Möglichkeit, Englisch zu lernen*¹ (vgl. D.6, S. 38, 35-38) und die *extracurricularen Aktivitäten* (vgl. D.12, S. 88, 44-45; D.14, S. 102, 46-48).

Von einigen Befragten werden diese Defizite jedoch relativiert. So meint ein Lehrer der „Staatlichen Schule III“ im ländlichen Andhra Pradesh auf die Frage, ob private Schulen 'besser' sind:

A: Nicht unbedingt besser, vielleicht. Aber es geht stark um den sozialen Status in der Gesellschaft, die äußere Erscheinung.
(D.6, S. 38, 16-17)

Insgesamt entscheidet, wie bereits aus Tabelle 7 im Kapitel 7.2.1 über die sozioökonomischen Hintergründe der Schülerpopulationen hervorgeht, der finanzielle Hintergrund der Eltern darüber, ob ihr Kind eine staatliche oder eine private Schule besucht. Ein Lehrer der „Staatlichen Schule III“ in Andhra Pradesh verbindet ökonomische Armut mit der zwangsläufigen Inanspruchnahme staatlicher Edukation in seiner Heimatregion (vgl. D.6, S. 38, 12-14). Dennoch sind nach seiner Auffassung die an staatlichen Schulen arbeitenden Lehrenden in Andhra Pradesh besser ausgebildet als ihre Kollegen an privaten Schulen (vgl. D.6, S. 38, 42-43). Gleichzeitig stellt er fest, dass körperliche Züchtigung an privaten Schulen wesentlich verbreiteter und auch legitimierter ist als an staatlichen Schulen. An letzteren ist diese Form der Disziplinierung gesetzlich verboten (vgl. D.6, S. 42, 17-22).

Die befragten Lehrenden der „Staatlichen Schule IV“ räumen trotz einiger Kritik an der staatlichen Edukation ein, dass die zentralen Fächer an staatlichen Schulen qualitativ besser unterrichtet werden als an privaten Schulen (vgl. D.12, S. 88, 44).

¹ Während in West Bengalen seit 2004 das Fach Englisch auch an staatlichen Schulen ab der ersten Klasse unterrichtet wird, wird das Fach in Andhra Pradesh erst ab der dritten Klasse angeboten. In beiden Bundesländern ist an diesen Schulen das Unterrichtsmedium Bengali bzw. Telugu. An privaten Schulen hingegen ist das Unterrichtsmedium vorrangig Englisch.

Der Direktor der „Staatlichen Schule V“ ist der Auffassung, dass seine Schule im Gegensatz zu manchen privaten Schulen sehr gut ausgestattet ist, z.B. mit Wasser, Licht, Ventilatoren und Toiletten (vgl. D.14, S. 102, 18-19). Jedoch äußert er zu einem späteren Zeitpunkt des Interviews:

HM: Wenn Sie ein Bild über die Bildungssituation in Kolkata bekommen wollen, müssen Sie die staatlichen Schulen besuchen. Die privaten Schulen geben kein gültiges Bild.

I: Warum nicht?

HM: Weil die meisten Schüler an staatliche Schulen gehen. Die Bildung in den sozialistischen Ländern ist gut, aber in West Bengalen nicht!

(D.14, S. 105, 28-33)

Eine Kollegin des Direktors dieser Schule ist der Auffassung, dass zwischen ländlichen und städtischen Schulen eine Entwicklungsdifferenz besteht. Jedoch besteht in beiden Räumen das Problem der nicht an einer Schule eingeschriebenen Kinder bzw. der Schulfernbleiber (vgl. D.14, S. 104 f., 47-48; 1-2). Diese Ansicht wird von den Lehrerinnen der „Staatlich unterstützten Schule VI“ geteilt (vgl. D.15, S. 109, 39-40).

Die *staatliche Bildungspolitik* wird hier von einer Reihe von Lehrenden kritisch bewertet (vgl. auch Kap. 7.3.7). Eine Lehrerin der „Staatlichen Schule V“ in West Bengalen kritisiert, dass insbesondere die höhere Bildung an die jeweiligen finanziellen Verhältnisse gebunden ist und die Staatspolitik auf vermögende Bevölkerungsschichten ausgerichtet ist. Ihre Kollegin bemerkt, dass sich diese Politik intergenerativ fortsetzt:

I: Denken Sie, dass die Schüler von Ihrer Schule die gleichen Zukunftschancen haben wie die Schüler von privaten Schulen?

A/B: Nein.

B: Keine Zukunftschancen, wegen der Armut. Die, die an eine private Schule gehen, sind reicher. Wer Geld hat, kann sich eine höhere Bildung leisten. Die Reichen bekommen von der Gesellschaft alles, aber die Armen bekommen nichts.

A: Von Generation zu Generation.

(vgl. D.14, S. 104, 22-28)

Der Direktor dieser Schule kritisiert in diesem Zusammenhang die Regierung Indiens bzw. West Bengalens:

HM: Das [die ungleichen Zukunftschancen] ist überall in Indien gleich. Außer sozialistische Länder, China, Vietnam. Da bekommen alle Schüler gute Möglichkeiten von der Gesellschaft.

I: Aber West Bengalen hat eine kommunistische Regierung?!

HM: Nein, das ist keine kommunistische Regierung. Nein, nein.

A/B: (lachen).

HM: Wir sind daran gebunden, der zentralen indischen Administration zu folgen. Und die indische Zentralregierung entscheidet, wie das Geld ausgegeben wird. Sie haben das Recht, alle prinzipiellen Regeln aufzustellen. Alle Bildung, alle Ökonomie. Sie haben die Verantwortung,

Möglichkeiten zur Verfügung zu stellen. Aber China ist ein sozialistisches Land. Vietnam auch. Die bekommen das ganze Leben lang alle Dinge, Bildung, Service, Gesundheit, alles. Das machen kapitalistische Länder nicht. 40% der Lehrer in West Bengalen bekommen ihr Geld vom Staat. Aber die anderen 60% werden privat bezahlt! Das ist kein kommunistisches Land! Die Regierung ist zwar kommunistisch, aber sie sind nicht dazu in der Lage, alle Regeln zu etablieren.

(D.14, S. 104, 29-43)

Während eine Lehrerin der „Staatlich unterstützten Schule VI“ in West Bengalen anmerkt, dass sich die Bildungspolitik in den vergangenen Jahren verbessert hat (vgl. D.15, S. 109, 35-36), kritisieren zwei ihrer Kolleginnen insbesondere die stete Vernachlässigung der Grundschulbildung bzw. der Grundschullehrer und die Selektion der Bildungspolitik zu Gunsten der höheren Bildung. Sie betonen dabei die offensichtliche Schieflage, da es aus ihrer Sicht die Grundschulbildung ist, welche die Basis für das weitere Leben darstellt (vgl. D.15, S. 111, 37-44).

Die einzige, völlig gegenteilige Meinung zu den bisherigen Aussagen vertritt der Lehrer der „Staatlichen Schule II“ im ländlichen Andhra Pradesh. Aus seiner Sicht sind die curricularen und cocurricularen Angebote der staatlichen Schulen besser als die der privaten Schulen, die an staatlichen Schulen arbeitenden Lehrenden sind ausgebildet und im Gegensatz zu den staatlichen Schulen müssen die Schüler an den privaten Einrichtungen Gebühren bezahlen (vgl. D.5, S. 32, 12-28).

An der „NGO Schule“ in West Bengalen wird ab dem Kindergarten Englisch unterrichtet. Dadurch unterscheidet sie sich nach wie vor von staatlichen Bildungseinrichtungen, wenngleich hier, wie bereits erwähnt, seit 2004 statt ab Klasse fünf bereits ab Klasse eins dieses Fach unterrichtet wird (vgl. D.9, S. 64, 30-36). Eine der befragten Lehrerinnen merkt an, dass es nicht genügend staatliche Schulen für ihre Schülerschaft - in Slums lebende Kinder - gibt (vgl. D.9, S. 67, 14). Diese Aussage verweist auf eine auch an staatlichen Schulen herrschende Selektion. Ferner betont sie, dass sich ihre Schule in einem „sehr wichtigen Einzugsgebiet“ befindet (vgl. ebd., 15). Aus dieser Aussage kann geschlussfolgert werden, dass in dieser Gegend der Stadt ein Defizit an staatlichen Grundschulen besteht.

Die beiden befragten Lehrerinnen der „Alternativen Schule“ in West Bengalen betonen, dass ihre Schule im Vergleich zu anderen eine sehr spezielle Schule ist. Als besonders spezifisch betrachten sie die dortige große geistige Freiheit und die ganzheitliche Edukation, welche die Bildung durch Kunst, Kultur, Natur, Wissenschaft, Computer und humanistischen Idealen im Geiste Tagores umfasst (vgl. D.11, S. 75, 22-25; S. 77,

31-34). Obwohl die Schule über die benachbarte Universität in Santiniketan der Zentralregierung untersteht, hebt sie sich durch ihr individuelles Profil stark von anderen staatlichen Schulen ab, wie eine der befragten Lehrerinnen verdeutlicht:

I: Und die Schule ist eine staatliche Schule? Oder was ist der Status der Schule?

A: Ich muss sagen, dass wir da auch unsicher sind. Jedes Jahr ändert sich etwas. Wenn es Probleme gibt, sagen wir, es ist eine staatliche Schule (lacht), aber ansonsten ist diese Frage nicht in unseren Denkweisen reflektiert. Als Lehrer haben wir sehr viele Extraaufgaben, wir nehmen die Schüler mit zu den Programmen, wir arrangieren Picknicks, wir haben viele verschiedene Arbeiten, die für die Kinder gut sind. Entwickeln der Umwelt, den kranken Schülern helfen, für behinderte Schüler da sein ... Sehr viele Sachen.

(D.11, S. 76, 20-27)

Ausgesprochen ausführlich äußert die zweite, an dieser Schule befragte Lehrerin Kritik an der staatlichen Grundschulbildung und Bildungspolitik, insbesondere West Bengalens. Sie benennt folgende Defizite: *kindungerechte Pädagogik, Vernachlässigung des Grundschulbereichs, mangelhafte Edukation, Lehrermangel, schlechter Standard der Lehrenden, Korruption, Misswirtschaft, Veruntreuung der Gelder für das Ernährungsprogramm Mid Day Meal, Veränderungsresistenz, Monetarisierung der Edukation, Vernachlässigung der ländlichen Regionen sowie bewusste Bildungs- und 'Zukunftsexklusion' benachteiligter Bevölkerungsgruppen* (vgl. D.11, S. 78 ff., 33-48; 1-47; 1-28). Den letzten Defizitpunkt bezieht die Gesprächspartnerin u.a. auf die Tatsache, dass seit erst einem Jahr, ausgehend vom Zeitpunkt des Interviews, Englisch ab der ersten Klasse unterrichtet wird. Diese Tatsache führe jedoch nicht zwangsläufig dazu, dass die Kinder tatsächlich Englisch lernen, da die Qualität des Unterrichts bzw. der Lehrplan schlecht ist:

B: [...] Einst wurde damit aufgehört, Englisch zu unterrichten, bis zur fünften Klasse. Aber in unserer Kindheit haben wir es ab der ersten Klasse gelernt, A-B-C-D, wir haben das Alphabet parallel zu unserer Sprache gelernt und es gab kein Problem. In der gleichen Klassenstufe, kein Problem. Nun sagten sie 'Sie sollen keine fremde Sprache lernen, sie sollen nur Bengali sprechen'. Das ist dumm. Egal, wohin man geht, muss man Englisch sprechen. Das wissen sie. Alle diese Dinge passieren, und die Kinder derer, welche diese Dinge einführen, lernen an einer Englisch-Medium-Schule. Das ist so selbstsüchtig! Sie wollen nur, dass die Armen und die Dorfbewohner tiefer und tiefer sinken. Einige sind sehr intelligent, einige Schüler sind sehr intelligent, ich habe ja auch ein paar Dorfkinder. Vielleicht bekommen sie keinen modernen Einfluss („any modern lights“), aber sie sind intelligent. Man darf sie nicht stoppen. Ihre Politik war die, dass die Dorfbewohner dörflich bleiben sollten, in jedem Distrikt, und 'Wir, wir städtischen Leute, wir stehen über ihnen, wir leiten alles.'

(D.11, S. 80, 15-28)

B: [...] Ohne Englisch, wenn es erst ab der sechsten Klasse unterrichtet wird ... Und diese Generation ist *so* benachteiligt! Alle Stellen, im Job, in der höheren Edukation, sie können nicht

teilhaben, sie sind frustriert. Sie haben Briefe an die Zeitungen geschrieben, dass sie keine Chancen haben. Und der Lehrplan ist auch sehr schwach. Sehr schwach. Sie können nicht selbst schreiben! Sie können nicht schreiben! [...] Nun sehen sie, dass es keine gute Entscheidung war und sie beginnen Englisch ab der ersten Klasse. Aber in der vergangenen Periode ist eine Gruppe von Schülern, das meint sehr viele Schüler, sehr benachteiligt. An unserer Schule haben wir das nicht gemacht!

I: Ich habe beobachtet, dass das Englisch der Englischlehrer teilweise sehr schlecht ist.

B: Ja! Sie können keine Vokabeln. Viele können nicht frei sprechen und erzählen. [...]

(D.11, S. 81, 4-8; 11-17)

Die Gesprächspartnerin ist der Überzeugung, dass das Niveau der Grundschulen seit ihrer Kindheit stark gesunken ist (vgl. D.11, S. 79, 20-21). Im Gegensatz zu den staatlichen Grundschulen können die Kinder an den privaten Schulen aus Sicht der befragten Lehrerin „wenigstens *etwas*“, z.B. Englisch, lernen (vgl. D.11, S. 79, 24-25). Insgesamt, so die Auffassung dieser Lehrerin, sind Kinder und Edukation zu einem Geschäftsfaktor geworden (D.11, S. 79, 21-22; 37-38).

7.3.7 Individuelle Bewertungen der Lehrenden zur Realisierbarkeit des Programms *Education for All*

Eng mit den Auffassungen zu staatlichen Bildungsangeboten und staatlicher Bildungspolitik verbunden sind individuelle Bewertungen zur Realisierbarkeit der Welterklärung *Education for All* (vgl. Kap. 3). Die diesbezüglichen Aussagen sollen folgend ausgewertet werden.

Allen hierzu befragten Lehrenden ist das Programm *Education for All* bzw. dessen vordergründiger Inhalt - Alphabetisierung aller bis zum Jahr 2015 - bekannt. Die Einschätzungen zur Realisierbarkeit des Programms und die damit verbundenen inhaltlichen Definitionen fallen heterogen aus und befinden sich in einem Spektrum zwischen klarer Erreichbarkeit und definitiver Nichterreichbarkeit des Ziels.

Vom Erfolg des Programms überzeugt sind die Befragten der Staatlichen Schulen in Andhra Pradesh (vgl. D.4, S. 25 f., 45-48; 1-8; D.5, S. 34, 24-29; D.6, S. 40, 16-19). Aus ihrer Betonung, dass ja bereits schon jetzt 99% bzw. 100% der Kinder an Schulen eingeschrieben seien, an anderen Stellen der Interviews aber deutlich wird, dass es in ihrer Region durchaus nicht eingeschriebene oder der Schule fernbleibende Kinder gibt (vgl. D.4, S. 24, 27-28; D.5, S. 34, 12-14; D.6, S. 40, 1-14; 18-19), geht hervor, dass sie ein minimalistisches Verständnis der Inhalte des Programms haben. Verantwortlich für

die Erreichung des Ziels ist in den Augen einer Lehrerin der „Staatlichen Schule I“ die gesamte Gesellschaft. Auch die Bildung der Eltern sei in diesem Zusammenhang ein wesentlicher Faktor (vgl. D.4, S. 27, 45-47). Ein Bezug zu den gesellschaftlichen und politischen Zielen des Programms wird von keinem der Befragten hergestellt.

Im Gegensatz dazu vertritt eine Lehrerin der „Alternativen Schule in West Bengalen“ die Auffassung, dass eine Erreichung des Ziels *Education for All* bis zum Jahr 2015, selbst mit minimalistischer Definition, *ausgeschlossen* ist. Die Einschreibequoten der Kinder seien verlogen sagen folglich nichts über die segregierende Bildungsrealität aus. Aus ihren Aussagen geht ferner hervor, dass sie die Bedeutung einer universalen Edukation in einen übergeordneten gesellschaftlichen Kontext einbettet, welcher mit Armutsabbau und Partizipation verbunden ist (vgl. D. 11, S. 80 f., 44-48; 1-6).

Die Aussagen der anderen befragten Lehrenden befinden sich innerhalb des Spannungsfeldes dieser beiden Positionierungen.

Eher optimistisch sind die Lehrenden der „Privaten Schule I“ in Andhra Pradesh (vgl. D.2, S. 17, 9-10) und der „Privaten Schule III“ in West Bengalen (vgl. D.10, S. 70, 8-11). Der Direktor erstgenannter Schule verortet den Verantwortungsbereich für die Erreichung des Programmziels vor allem bei der Regierung (vgl. D.2, S. 17, 17-19). Eine Lehrerin der „Privaten Schule III“ merkt an, dass mit der Einführung der kostenlosen Schulpflicht sowie der Bereitstellung der Mittagsmahlzeit, kostenloser Bücher und Kopien wesentliche Schritte für eine Edukation für Alle eingeleitet worden sind (vgl. D.10, S. 70, 9-11).

Eher skeptische Positionen vertreten die befragten Lehrenden der „Privaten Schule II“ in Andhra Pradesh und, neben der „Privaten Schule IV“, sämtliche Gesprächspartner der besuchten staatlichen bzw. staatlich unterstützten Schulen West Bengalens. Als problematisch wird die aktuelle Situation im Hinblick auf die nationale und die internationale Migration (vgl. D.13, S. 97, 29-30), die realen Kosten des Schulbesuchs und die sozioökonomischen Hintergründe der Familien eingeschätzt (vgl. D.12, S. 89 f., 12-18; 2-5; D.14, S. 104, 11-12; D.15, S. 110 f., 45-48; 1-2). Der Direktor der „Staatlichen Schule V“ gibt zu bedenken, dass nicht alle Kinder in das Programm einbezogen werden (vgl. D.14, S. 104, 19-21). Drei Lehrerinnen der „Staatlich unterstützten Schule VI“ betonen den Zusammenhang zwischen Bildungsarmut und ökonomischer Armut und verweisen indirekt auf einen mangelhaften politischen Willen

zur Umsetzung des Ziels, dessen Realisierung noch in weiter Ferne liegt (vgl. D.15, S. 110 f., 45-48; 1-2).

Auch eine Lehrerin der „NGO Schule“ im urbanen West Bengalen äußert, trotz des Bemühens der Regierung, ihre Zweifel an der Erreichbarkeit des Programms, weil häufig insbesondere Kinder aus ökonomisch armen Familien keine Möglichkeit eines Schulbesuchs haben (vgl. D.9, S. 14-18).

7.4 Individuelle Maßstäbe und Bewertungen: Bildungsziele

Wie bereits in den allgemeinen Ausführungen erwähnt, werden im Rahmen dieser Arbeit die Bildungsziele in curriculare und cocurriculare, kurzfristig messbare Outputs und in übercurriculare, langfristig messbare Ergebnisse unterschieden. Diese Unterteilung ist auch innerhalb der Welterklärung *Education for All* nachzuzeichnen.

Im Folgenden ist zu betrachten, welche Outputs und Ergebnisse die befragten Lehrenden verfolgen, welche didaktisch-methodischen und pädagogischen Mittel sie in ihrer Unterrichtspraxis einsetzen und in welcher Form die Leistungen der Schüler evaluiert werden. Zunächst soll jedoch den Fragen nachgegangen werden, mit welchen Lehrplänen die Lehrenden arbeiten und welche Unterrichtsmittel sie verwenden.

7.4.1 Lehrpläne der Schulen / Individuell eingesetzte Unterrichtsmaterialien

Lehrpläne

An den Grundschulen in Indien werden drei Lehrpläne unterschieden. Da Edukation, wie bereits in den theoretischen Ausführungen erwähnt, Länderhoheit ist, unterrichten alle staatlichen und staatlich unterstützten Schulen nach dem *State Secondary Education Syllabus*, dem Lehrplan des jeweiligen Bundeslandes. Das Unterrichtsmedium ist dabei die jeweilige Landessprache. Private Schulen können, in Abhängigkeit ihrer internen Zielsetzung und der ihnen übergestellten Schulbehörden, zwischen dem bundesstaatlichen Lehrplan und einem der beiden zentralstaatlichen Lehrpläne - dem *Delhi Board Syllabus*, entwickelt vom *Central Board of Secondary Education* (CBSE) bzw. dem *Indian Certificate of Secondary Education* (ICSE) in Delhi - wählen. Der Lehrplan des CBSE ist auf Englisch bzw. Hindi als Unterrichtsmedium ausgerichtet und für

Kinder vom Vorschulalter bis zur 12. Klasse konzipiert. Das Unterrichtsmedium des ICSE ist Englisch.

Die einzige hier untersuchte Schule, an der nicht nach einem Lehrplan gearbeitet wird, ist die „Non Residential Bridge School“ in Andhra Pradesh (vgl. D.1, S. 10 f., 48; 1).

Sämtliche besuchten staatlichen Schulen folgen dem jeweiligen Lehrplan ihres Bundeslandes, also Andhra Pradeshs bzw. West Bengalens (vgl. D.4, S. 26, 39-40; D.5, S. 33, 20-21; D.6, S. 40, 37-43; D.12, S. 87, 3-4; D.15, S. 109, 7-8). Darüber hinaus arbeiten auch die „Privaten Schulen I und IV“ sowie die „NGO Schule“ mit dem Lehrplan ihres Bundeslandes (vgl. D.2, S. 15, 15; D.13, S. 93, 14-16; D.9, S. 64, 21-24). Die „Private Schule II“ folgt von der ersten bis zur fünften Klasse dem Lehrplan des CBSE, ab Klasse sechs dem Lehrplan Andhra Pradeshs, da die Schule der Landesregierung untersteht (vgl. D.7, S. 49, 26-29).

Die „Private Schule III“ folgt dem *Delhi Board Syllabus* des ICSE. Die Direktorin der Schule begründet diese Wahl mit der hohen Popularität dieses Lehrplans, besseren Unterrichtsmaterialien, extracurricularen Aktivitäten sowie mit dem Unterrichtsmedium Englisch. Zudem wird die Anerkennung von *English Medium Schools* durch die Landesregierung, die als Unterrichtssprache Bengali favorisiert, meist abgelehnt. Ferner räumt die Gesprächspartnerin ein, dass die Auflagen der Landesregierung an die Anstellung der Lehrenden sowie die Größe des Grundstücks nicht erfüllt werden könnten (vgl. D.10, S. 69, 2-15).

Die „Internationale Schule“ untersteht dem zentralstaatlichen CBSE, folgt jedoch, neben drei anderen indischen Schulen, der internationalen Baccalaureate-Methodologie. Diese autorisiert die Einrichtung, eine *International Baccalaureate-School* zu sein. Der Hauptgrund für die Entscheidung für den zentralstaatlichen Lehrplan ist die Tatsache, dass viele Schüler, auch innerhalb Indiens, umziehen. Durch einen zentralstaatlichen Lehrplan ist folglich die Eingewöhnung an Schulen, die mit gleichem Lehrplan arbeiten, unkomplizierter. Die Direktorin betont jedoch, dass die an der Schule praktizierte Unterrichtsmethodik nicht der vom CBSE vorgeschlagenen entspricht. Letztere bewertet sie als mangelhaft (vgl. D.8, S. 57 f., 40-47; 1-22).

Die „Alternative Schule“ folgt einem eigenen Lehrplan, der insbesondere in den Kernfächern dem der staatlichen Einrichtungen gleicht. In den künstlerisch-musischen Fächern entspricht, nach der Aussage einer der beiden hier befragten Lehrerinnen, der Lehrplan dem der Gründungszeiten der Schule (vgl. D.11, S. 75, 12-17).

Schulübergreifend ist anzumerken, dass sich die Lehrpläne der beiden hier maßgeblichen Bundesländer vor allem im Hinblick auf das Fach Englisch unterscheiden: Während in West Bengalen an den staatlichen Schulen seit 2004 das Fach ab der ersten Klasse unterrichtet wird (davor begann der Englischunterricht ab der fünften Klasse), beginnen die Kinder in Andhra Pradesh ab Klasse drei mit dem Englischunterricht. Dennoch meinen die Direktorin und zwei Lehrerinnen der „Staatlich unterstützten Schule VI“ in West Bengalen, dass der Lehrplan für dieses Fach nicht anspruchsvoll genug ist (vgl. D.15, S. 108 f., 46-48; 1-2). Ein Druck, die Unterrichtsinhalte schulintern zu verändern, wird hier vor allem von den Eltern der Schüler ausgeübt (vgl. ebd., S. 108, 43-47). Die allgemeine Schwäche des gesamten staatlichen Lehrplans wird von einer Gesprächspartnerin der „Alternativen Schule“ kritisiert (vgl. D.11, S. 81, 8).

Eingesetzte Unterrichtsmaterialien

Die Qualität und die Quantität der von den Lehrenden eingesetzten Unterrichtsmaterialien variieren, abgesehen von zwei extremen Fällen, nur geringfügig. Eine Ursache dafür ist in einer weitgehend einheitlichen Unterrichtsführung zu sehen (vgl. Kap. 7.4.4; Kap. 8).

Die höchste Varianz hinsichtlich dieses Auswertungspunktes weisen die „Non Residential Bridge School“ und die „Internationale Schule“ auf. Während die Volontärin an ersterer lediglich mit Lesebüchern arbeitet (vgl. D.1, S. 11, 2-6), werden Textbücher an der zweitgenannten Schule nur als Basismaterial verwendet. Darüber hinaus gehören Projekt- und Hobbymaterialien, das Internet, spezielle Wörterbücher und Nachschlagewerke sowie Musikinstrumente zu den alltäglich verwendeten Materialien (vgl. D.8, S. 59 f., 6-14; 35-37; 1-3). Die an die Volontärin gestellte Frage, ob sie sich andere Unterrichtsmaterialien wünschen würde, verneint sie lächelnd (vgl. D.1, S. 11, 7-8).

Fast alle befragten Lehrenden der staatlichen Schulen arbeiten mit den staatlichen Textbüchern. Eine Ausnahme bildet hier die „Staatlich unterstützte Schule VI“, an der die Eltern nichtstaatliche Textbücher für das Fach Englisch kaufen. Das wird von den Lehrenden damit begründet, dass die staatlichen Englischbücher ein zu geringes Anspruchsniveau haben (vgl. D.15, S. 109, 1-4). Alle Lehrenden geben an, das *Teaching-Learning Material* (TLM) einzusetzen, welches sie entweder selbst fertigen oder käuflich erwerben. Dafür erhält jeder Lehrende von der Landesregierung in der

Regel 500,- Rupien im Jahr¹. Zu den Materialien gehören Rechentafeln, Karten sowie Buchstaben und Zahlenmodelle (vgl. D.4, S. 25, 15-21; D.5, S. 33, 25; D.6, S. 87, 8-10; D.15, S. 108, 26-32). Die Bemerkung einer Lehrerin der „Staatlichen Schule V“ in West Bengalen, sie bringe „lebende Dinge“, z.B. einen Fisch, und zusätzlich ein Bild desselben mit in den Unterricht (vgl. D.14, S. 103, 40-44), wird hier angezweifelt.

Die von den Lehrenden der privaten Schule verwendeten Unterrichtsmaterialien unterscheiden sich punktuell von denen der staatlichen. Ein Direktor betont, dass er jedoch gegenüber den Lehrenden der staatlichen Schulen Wahlmöglichkeiten bezüglich der Schulbücher hat (vgl. D.2, S. 15, 25-26). Über die Textbücher hinaus arbeiten die Lehrenden der privaten Schulen mit Karten, Wachsmalfarben, zusätzlicher Literatur, dem Globus (vgl. D.7, S. 53, 9; D.10, S. 72, 9-11), Materialien für den naturwissenschaftlichen Unterricht (vgl. D.10, S. 72, 10-11) sowie ggf. Computern (vgl. D.13, S. 95, 36-37).

An der „NGO Schule“ werden von den Lehrerinnen ebenfalls, durch die Eltern bezahlte, Textbücher sowie Zähltafeln, Karten, Holzmodelle, Farbtafeln und Puzzles eingesetzt (vgl. D.9, S. 65, 17-27).

Entsprechend der speziellen inhaltlichen Ausrichtung der „Alternativen Schule“ arbeiten die Lehrenden hier mit vielfältigen Materialien für die Themenbereiche Literatur, Kunst, Theater, Musik und Computer (vgl. D.11, S. 75, 24-29; 45). Eine der beiden hier befragten Lehrerinnen merkt jedoch an, dass das Naturlernen auf Grund hoher Klassenstärken nicht wie zu Gründungszeiten der Schule möglich ist (vgl. D.11, S. 83, 42-46).

¹ Wie bereits im Kapitel 7.2.4 angemerkt, bildet die „Staatliche Schule V“ in West Bengalen hier eine Ausnahme (vgl. D.14, S. 104, 4-5).

7.4.2 Curriculare und cocurriculare Ziele (Outputs)

Die curricularen und cocurricularen Ziele finden ihre proportionale Entsprechung in der Qualität und Quantität der verwendeten Unterrichts- und Zusatzmaterialien.

Curriculare Ziele

Wenngleich, wie bereits erwähnt, an der „Non Residential Bridge School“ in Andhra Pradesh nicht nach einem Lehrplan unterrichtet wird, wird hier das elementare Ziel verfolgt, dass die Kinder Rechnen sowie in ihrer Muttersprache Lesen und Schreiben lernen, in der Regel über einen Zeitraum von drei Jahren (vgl. D.1, S. 11, 11-14). Es wird auf Grund minimalistischer Unterrichtsmaterialien und dem niedrigen Ausbildungshintergrund der Volontäre angenommen, dass das hier verfolgte Anspruchsniveau äußerst gering ist (vgl. auch Kap. 8).

An den staatlichen Schulen in Andhra Pradesh werden die Fächer Telugu, Mathematik, Sozialkunde, Naturwissenschaften, Sport und, ab der dritten Klasse, Englisch unterrichtet. Die Kernfächer der staatlichen Schulen West Bengalens sind Bengali, Englisch (ab Klasse eins), Mathematik, Geografie, Naturwissenschaften und *General Knowledge*. Die befragten Lehrenden dieser Schulen formulieren ihre curricularen Ziele ebenfalls weitgehend elementar, z.B. Zuhören, Sprechen, Lesen, Schreiben und Rechnen (vgl. D.4, S. 26, 41-45; D.5, S. 32, 17-18), Umwelterziehung, Englisch und Science (D.5, S. 33, 12-13), Schreiben und Lernen (vgl. D.6, S. 42, 3-4) bzw. Englisch (D.15, S. 109, 1-4). Hier muss jedoch betont werden, dass die Aussagen der Lehrenden keine Rückschlüsse auf das qualitative Niveau bzw. die angestrebten Kompetenzstufen dieser zu vermittelnden Fähigkeiten erlauben. Es muss davon ausgegangen werden, dass daher, trotz ähnlicher Lehrpläne, teils erhebliche Unterschiede bestehen könnten. So betont der Lehrer der „Staatlichen Schule II“ in Andhra Pradesh, dass es in der Grundschule sehr wichtig ist, modern zu lernen, was er auf den Englischunterricht, wie gesagt ab der dritten Klasse, bezieht (vgl. D.5, S. 36, 4-5). Eine ähnliche Auffassung bezüglich der Wichtigkeit dieses Faches lässt sich bei den Lehrerinnen der „Staatlich unterstützten Schule VI“ vermuten, die jedoch betonen, dass sie im Fach Englisch ab der ersten Klasse auf Grund eines höheren Lehrgehalts nichtstaatliche Textbücher verwenden (vgl. D.15, S. 109, 1-4). Gleichzeitig lässt die Äußerung eines Lehrenden der „Staatlichen Schule III“, in der er seine Unzufriedenheit über die Unerreichbarkeit

seiner Ziele als Lehrer ausdrückt (vgl. D.6, S. 43, 24-27), auf eine Diskrepanz zwischen angestrebten und tatsächlich vermittelbaren Kompetenzstufen schließen.

Das Fach Englisch spielt auch an der „NGO Schule“ in West Bengalen eine zentrale Rolle. Im Unterschied zu staatlichen Schulen wird hier dieses Fach schon seit jeher ab dem Kindergarten, folglich auch in den Klassenstufen eins bis vier, unterrichtet (vgl. D.9, S. 64, 30-31). Generell entsprechen die curricularen Ziele der hier befragten Lehrerinnen den Vorgaben des Lehrplans (vgl. D.9, S. 64, 22; 45-47).

Der Fächerkanon der privaten Schulen ähnelt weitgehend dem der staatlichen. Die Aussagen der hier befragten Lehrenden sind ebenfalls, hinsichtlich der angestrebten Kompetenzstufen in den Kernfächern, vergleichsweise undifferenziert (vgl. D.2, S. 15, 8-10; D.7, S. 52 f., 40-41; 4-6; D.10, S. 69, 12-13). Besonders deutlich wird dies an der „Privaten Schule I“ in Andhra Pradesh. Aus der Sicht von zwei Befragten dieser Schule ist Englisch besonders wichtig, da es zum einen eine Weltsprache ist und zum anderen kleine Kinder besonders aufnahmefähig sind. Daher sollte es „so früh wie möglich“ unterrichtet werden (D.2, S. 19, 7-8). Entgegen dieser Überzeugung wird jedoch in nur einem Zweig dieser Schule das Fach ab der ersten Klasse gelehrt. Im anderen Schulzweig, in dem Telugu das Unterrichtsmedium ist, lernen die Kinder, wie auch an staatlichen Schulen in Andhra Pradesh, erst ab der dritten Klasse diese Fremdsprache (vgl. D.2, S. 19, 5-11). Gleichzeitig war die aus Kerala stammende Englischlehrerin dieser Schule großteils nicht in der Lage, die Interviewfragen zu beantworten (vgl. D.3, S. 21, 22-26; S. 22, 20-21; 38-44).

Der Direktor der „Privaten Schule II“ betont, in Entsprechung der Forderungen der Elternschaft, die besondere Gewichtung seiner Schule in den Fächern Mathematik, Englisch und Naturwissenschaften. Diese Fächer sind, seiner Ansicht nach, im Hinblick auf spätere Ausbildungs- und Berufschancen der Schüler von zentraler Prüfungsrelevanz (D.7, S. 49, 38-42).

Eine hohe Prüfungsorientiertheit bei der Vermittlung curricularer Ziele wird ebenfalls von der Direktorin der „Internationalen Schule“ betont (vgl. D.8, S. 57, 27-28). Die Anforderungen in den jeweiligen Fächern sind hier jedoch wesentlich differenzierter als an allen anderen besuchten Schulen, da jedes Fachgebiet in spezifische Fähigkeiten und Unterfähigkeiten gegliedert ist, welche die Kinder erreichen müssen (vgl. D.8, S. 60, 10-12).

An der „Alternativen Schule“ wird, dem dortigen eigenen Lehrplan zufolge, der die 'klassischen' Kernfähigkeiten und schulspezifische Elemente beinhaltet, offenbar nicht zwischen curricularen und cocurricularen Zielen unterschieden. In der Konnotation einer der beiden hier befragten Lehrerinnen gehören musikalische, künstlerische, literarische und naturwissenschaftliche Lerninhalte zu den organischen Bestandteilen des Schulalltags. Damit verbundene pädagogische Zielvorstellungen sind Kreativität, Schöpfertum, Selbstreflexion, Selbstdarstellung und Interdisziplinarität (vgl. D.11, S. 75 f., 23-25; 33-36; 3-6). Auch Aktivitäten, welche den Gemeinschaftssinn und gegenseitiges Verantwortungsgefühl fördern, nehmen, der Auffassung dieser Lehrerin zufolge, einen zentralen Stellenwert ein (vgl. D.11, S. 76, 25-27). Die andere an dieser Schule befragte Lehrerin positioniert sich zur Realisierung des ganzheitlichen Bildungsansatzes dieser Schule kritisch. Aus ihrer Sicht verhält sich die vergleichsweise starke, gegenwärtige Lehrplanbezogenheit zu Ungunsten der einstigen Möglichkeit des freien Lernens (vgl. D.11, S. 83, 36-37). Auch der inhaltliche Anspruch des Lernens von und mit der Natur und des gemeinschaftsorientierten Schullebens ist auf Grund der heterogenen Schülerschaft und der Klassenstärken nur noch bedingt realisierbar (vgl. D.11, S. 77, 21-28; S. 83, 35-46).

Cocurriculare Ziele

Auch an der „Non Residential Bridge School“ wird nicht zwischen curricularen und cocurricularen Zielen unterschieden - nicht nur, weil die Schule keinem konkreten Lehrplan folgt, sondern auch, weil es hier keine Aktivitäten außerhalb der Vermittlung basaler Kulturtechniken gibt.

Kontrastiert sei diese Tatsache mit den umfassenden cocurricularen Zielen der „Internationalen Schule“: Hier können die Schüler im Sinne der angestrebten ganzheitlichen Entwicklung zwischen 20 bis 25 Hobbys wählen (D.8, S. 60, 1). Bei der Ausübung dieser Hobbys, welche die vielfältigsten Angebote auf musikalischem, künstlerischem, sportlichem und darstellerischem Gebiet beinhaltet (vgl. D.8, S. 57, 9; S. 59, 35-37), werden die Klassen in kleinere Gruppen von 10-12 Schülern geteilt (vgl. D.11, S. 59, 45-46). Yoga und die Teilnahme an Exkursionen sind für die Schüler obligatorisch (vgl. D.8, S. 56, 48; S. 59, 28).

Die anderen besuchten Schulen bewegen sich im Spektrum zwischen diesen beiden Extremen. Die an den beiden privaten Schulen im urbanen Raum West Bengalens

befragten Lehrenden betonen direkt bzw. indirekt das Ziel der ganzheitlichen Entwicklung (vgl. D.13, S. 92, 40-43) bzw. das Ziel, dass die Schüler befähigt werden sollen, selbständig zu denken und zu sprechen und sich auch 'lebendiges' Wissen außerhalb der Lehrbücher aneignen sollen, um Beziehungen zu realen Situationen des Lebens herstellen zu können (vgl. D.10, S. 72, 31-36). Daher werden extracurriculare Aktivitäten wie Projektarbeit, Jahresfeiern, Kunst, Exkursionen (vgl. D. 10, S. 69, 8; S. 72, 2) bzw. vokale Musik, Zeichnen, Malen, Cricket, Fußball, Basketball, Drama-Wettbewerbe, Essay-Wettbewerbe und Improvisation (D.13, S. 93, 26-27) angeboten. Als weniger wichtig werden cocurriculare Ziele an den privaten Schulen im ruralen Andhra Pradesh aufgefasst (vgl. D.2, S. 17, 36-43; D.7, S. 49, 44-45), obwohl ein Teil der Befragten angeben, zu basteln, Computerspiele anzubieten (vgl. D.2, S. 16, 6-7) sowie Sportwettkämpfe, Kunstwettkämpfe, Diskussionen und Exkursionen zu veranstalten (vgl. D. 7, S. 52, 42-44). Eine tatsächliche Alltagsbezogenheit wird hier, entgegen der diesbezüglichen Äußerung, jedoch nicht wirklich angestrebt (D.2, S. 15, 11-12; S. 18; 25-32).

Cocurriculare Ziele werden von den Befragten der staatlichen Schulen nicht formuliert. Anstelle dessen zählen sie cocurriculare Aktivitäten auf, zum Teil die im Fortbildungsprogramm *Work Experiences*, durchgeführt vom ortsansässigen *Mandal Education Office*, enthaltenen. Dazu gehören Malen, Bücher binden, Kleidung nähen, Kochen und, in einem Fall, der Umgang mit dem Computer (vgl. D.4, S. 26, 34-37; D.5, S. 34, 44-47; S. 32, 21-23). Darüber hinaus werden als cocurriculare Aktivitäten Gesundheits-erziehung, Spiele, Lieder (vgl. D.5, S. 66, 9-10), Sport und Tanz (vgl. D.6, S. 42, 6) sowie Gymnastik, Kunst und Musik (vgl. D.12, S. 88, 20; D.15, S. 110, 27; 35-36) genannt. Die „Staatlich unterstützte Schule VI“ führt darüber hinaus jährlich eine Exkursion durch (vgl. D.15, S. 110, 27). Eine Lehrerin der „Staatlichen Schule V“ im urbanen West Bengalen gibt an, für extracurriculare Aktivitäten kein Geld zur Verfügung zu haben (vgl. D.14, S. 102, 46-47).

An der „NGO Schule“ nehmen Handarbeit, Theater, Sport und Literatur einen wichtigen Stellenwert ein. So wurden von den Lehrerinnen nach dem Interview diverse Auszeichnungen für sportliche und darstellerische Leistungen der Schüler gezeigt.

7.4.3 Übercurriculare Ziele (Ergebnisse)

Die in den Interviews geäußerten Auffassungen über übercurriculare Ziele der Elementarbildung divergieren erwartungsgemäß, wenngleich nur punktuell. Sie entsprechen zumeist den subjektiven Wünschen der Lehrenden (vgl. Kap. 7.3.3).

Relativ homogen sind die Aussagen der Befragten der staatlichen und privaten Schulen - die am häufigsten hier genannten Ziele sind moral- und verhaltensorientiert. Genannt werden insbesondere Disziplin, „gute Manieren“, Respekt, Freundlichkeit und Gehorsam (vgl. D.2, S. 17 f., 46-48; 1-5; D.4, S. 26 f., 46-47; 1-2; D.5, S. 35, 14-18; D.6, S. 42, 12-13; D.7, S. 50, 19-22; D.10, S. 72, 3-4; D.12, S. 89, 40-41; D.13, S. 93, 33-35; D.15, S. 110, 6-14). Der Direktor der „Privaten Schule II“ in Andhra Pradesh betont zudem, dass alle Religionen gleichwertig sind und an seiner Schule keine religiösen Diskriminierungen erfolgen (vgl. D.7, S. 49; 21-24). Darüber hinaus werden gute berufliche Positionen (vgl. D.4, S. 28, 47; D.13, S. 95, 42-43), das Arbeiten für die Gesellschaft (vgl. D.13, S. 95, 43-44) sowie der Aufbau eines eigenen Lebens (vgl. D.14, S. 103, 12) als wünschenswert betrachtet.

Ähnlich, jedoch differenzierter, formulieren die Lehrerinnen der „NGO Schule“ ihre Zielvorstellungen. Indem sie Bildung, Selbständigkeit, Unabhängigkeit und Selbstbewusstsein sowie eine gute Lebensqualität als Zielvorstellungen artikulieren, wird eine der Lebenssituation ihrer Schüler entsprechende emanzipatorische Sichtweise deutlich (vgl. D.9, S. 64, 5-6; S. 66, 36-37).

Die beiden Lehrerinnen der „Alternativen Schule“ benennen als übergreifendes Bildungsziel, sich als Teil des Ganzen zu begreifen und alle Lebewesen zu achten (vgl. D.11, S. 77, 33) bzw. ebenfalls moralische Aspekte des menschlichen Daseins - das Heranwachsen zu einem „guten Menschen“ (vgl. D.11, S. 77, 33).

Die übergeordnete Zielvorstellung der Direktorin der „Internationalen Schule“ fokussiert die globale Dimension. Das erfolgreiche Leben in einer komplexen Welt steht dabei im Mittelpunkt. Rahmengebend sind dabei sowohl nationale als auch internationale Orientierungen (vgl. D.8, S. 57, 25-38).

7.4.4 Didaktisch-methodische Mittel und pädagogische Maßnahmen

Die pädagogischen Maßnahmen und didaktisch-methodischen Mittel werden von den Lehrenden der staatlichen und privaten Schulen, der „NGO Schule“ sowie der „Non Residential Bridge School“ weitgehend einheitlich dargestellt. Sie unterrichten in einem Stundenrhythmus von 45 Minuten frontal (Frage-Antwort-Methode) und autoritativ (vgl. Kap. 8). Die sechs (West Bengalen) bzw. sieben (Andhra Pradesh) Unterrichtseinheiten pro Tag sind, bis auf die „Staatlich unterstützte Schule VI“, wo die Kinder von 6.45 Uhr bis 10.15 Uhr Unterricht haben, durch eine Mittagspause unterbrochen (D.2, S. 15 f., 46-48; 1-4; D.4, S. 26, 23-24; D.6, S. 41, 13-17; S. 43, 9-16; D.7, S. 49, 33-35; D.9, S. 64, 40; D.10, S. 72, 12-16; D.13, S. 95, 32-33). Die befragten Lehrerinnen der „Staatlichen Schule IV“ in West Bengalen *nennen* in Fortbildungen behandelte und alternative Unterrichtsformen wie Gruppenarbeit, die *play-way-method* und *Schüler helfen Schülern* (vgl. D.12, S. 87, 36-45). Dieses erlaubt jedoch keine Rückschlüsse auf die Umsetzung der Unterrichtsformen.

An den staatlichen und privaten Schulen in Andhra Pradesh geben die Lehrenden an, die Schüler, auch auf Wunsch der Eltern, körperlich zu bestrafen. Diese Bestrafung hat aus Sicht der Befragten eine Ermahnungsfunktion und darf das Kind nicht verletzen (D.2, S. 17, 35-42; D.4, S. 28, 36-41; D.5, S. 35, 8-11; D.6, S. 42, 23-24; D.7, S. 50, 1-4). Ein Lehrer der „Staatlichen Schule III“ meint jedoch, dass die körperliche Bestrafung an privaten Schulen wesentlich verbreiteter ist. Er selbst gibt zunächst an, den Stock nicht zu benutzen, was er jedoch später relativiert. Diese Form der Disziplinierung unterscheidet er von körperlicher Bestrafung (vgl. D.6, S. 42, 14-24).

Didaktisch-methodische Ausnahmen bilden die „Internationale Schule“ und die „Alternative Schule“. Die Direktorin der „Internationalen Schule“ gibt an, dass der Unterrichtsprozess an ihrer Schule didaktisch ausgefeilt und sehr prüfungsorientiert ist. Die Lehrer unterrichten hier beständig nach einem Test-System (vgl. D.8, S. 57; 27-30) mit „global relevanten Methoden“ (D.8, S. 57, 36-38). Diese umfassen die Arbeit mit verschiedensten Ressourcen (vgl. D.8, S. 59, 6-14) sowie didaktisch abgestimmte, unterschiedliche Lernperioden. Diese beschreibt die Direktorin wie folgt:

HM: Sportliche Tätigkeiten verteilen sich über den Tag. Es gibt Lernperioden, wo die Kinder Erkundungen machen. Wir brauchen also einen regelmäßigen Rhythmus, dafür haben wir einen täglichen Stundenplan. Es gibt 11 Lernperioden a’ 45 Minuten. Dann haben wir Blockperioden.

Das sind zwei Lernperioden zusammen. Spiele sind eine Blockperiode. Wir haben vier solcher Blöcke in der Woche. Gleichmaßen sind auch Kunst und Handwerk in so einem Block. Wir haben Aktivitätsperioden, welche sich mit den Unterrichtsperioden abwechseln. Wenn die Kinder Erkundungen machen, sind drei Perioden zusammengelegt. Gleichzeitig haben wir Zweiperiodenblöcke für Englisch und Mathematik. Und wir versuchen, Unterrichtsperioden und Aktivitätsperioden auszubalancieren. Auch, dass die Aktivitätsblöcke wie Spiele nicht nach dem Mittagessen sind.

(D.8, S. 59, 10-26)

Ein Drittel ihrer Arbeitszeit steht den Lehrern dieser Schule für die Unterrichtsplanung, das Erstellen von Unterrichtsmaterialien sowie die Zusammenarbeit mit dem Kollegium zur Verfügung (vgl. D.8, S. 57, 10-12).

Der Unterricht an der „Alternative Schule“ ist, wie eine der beiden hier befragten Lehrerinnen angibt, generell praktisch und schöpferisch orientiert, wenngleich die Art des Unterrichtens, in Abhängigkeit vom jeweiligen Lehrenden, variiert (vgl. D.11, S. 75, 27-36). Neben dem Unterricht ist das Schuljahr an dieser Schule durchzogen von regelmäßigen Veranstaltungen, z.B. Theaterproben und -aufführungen sowie Konzerten (vgl. D.11, S. 75, 39-45).

7.4.5 Methoden der Evaluation von Schülerleistungen

Die Frage nach der Evaluation der Schülerleistungen konnte leider nicht an allen Schulen gestellt werden. In den Aussagen der hierzu befragten Lehrenden wird dennoch deutlich, dass die Schülerevaluationen in der Regel an allen Schulen zensuren¹- und prüfungsgeleitet sind (vgl. D.5, S. 33, 32; D.9, S. 65, 12-14). Der Aussage eines Lehrers der „Staatlichen Schule III“ im ländlichen Andhra Pradesh zufolge sind die privaten Schulen jedoch prüfungsorientierter als die staatlichen (vgl. D.6, S. 38, 17-18; 33-34). Der einzige Hinweis auf eine von der Lehrerin ausgehende, binnendifferenzierte Leistungsevaluation der Schüler findet sich an der „Alternativen Schule“. Die Gesprächspartnerin begründet dies mit den unterschiedlichen kognitiven Voraussetzungen der Schüler (vgl. D.11, S. 77 f., 47-48; 1). Auf Grund der Aussagen der Lehrerin muss vermutet werden, dass durch die Bindung der Schule an den staatlichen Lehrplan jedoch insgesamt, im Gegensatz zu den Gründungszeiten, eine Verschiebung von qualitativen hin zu quantitativen Schülerbewertungen erfolgt ist (vgl. D.11, S. 83, 26-38).

¹ Die Bewertung folgt einem Punktsystem.

Die Lehrerin der „Privaten Schule III“ im urbanen West Bengalen berichtet, dass an ihrer Schule jährlich drei Examen sowie fortlaufend schriftliche Tests durchgeführt werden (vgl. D.10, S. 72, 24-26). An beiden privaten Schulen im ländlichen Raum Andhra Pradeshs und an einer privaten Schule im urbanen West Bengalen werden von den Lehrenden Progress-Karten für die einzelnen Schüler geführt, in welche die Noten eingetragen werden (vgl. D.2, S. 15, 38-40; D.7, S. 53, 11; D.10, S. 72, 24-26). Darüber hinaus berichtet die an der „Privaten Schule II“ befragte Lehrerin, dass die Anwesenheit der Schüler, deren Entwicklungsverläufe, Wissensstände und Mikroberichte auf den Progress-Karten notiert werden (vgl. D.7, S. 53, 11-13).

Die „Internationale Schule“ im urbanen Andhra Pradesh folgt, im Unterschied zu allen anderen hier untersuchten Schulen, einem breit angelegten, ebenfalls stark prüfungsorientierten Bewertungssystem. Ab der achten Klasse legen die Schüler regelmäßig schulinterne und schulübergreifende Tests und Examen ab, die benotet werden. Bis dahin erfolgt die Bewertung der Tests mittels des elektronischen 'Touchstone-Systems', welches das jeweils erreichte Pensum des Schülers in den verschiedenen Fachkompetenzen auf einer Farbskala widerspiegelt¹. Die Eltern erhalten von den Ergebnissen ihrer Kinder eine elektronische Kopie (vgl. D.8, S. 60, 6-15).

7.5 Individuelle Maßstäbe und Bewertungen: Gesellschaftsbezogene Positionierungen

Von Ausnahmen abgesehen, auf die im Folgenden einzugehen ist, beziehen die Befragten der staatlichen Schulen, selbst wenn an anderen Stellen der Interviews zu Bildungsfragen punktuelle Kritik geäußert wurde, insgesamt neutrale (vgl. D.4; D.6; D.12) bis positive (vgl. D.5) gesellschaftsbezogene Positionen.

Lediglich drei Befragte der „Staatlichen Schule V“ in West Bengalen kritisieren offen die politische Führung des Landes und die damit verbundene Ungleichheit (vgl. D.14, S. 104, 26-43).

Eine latente Kritik, die sich auf mangelnden politischen Willen und fehlende Strukturen zum Armutsabbau und zur Gleichberechtigung im Bildungsbereich bezieht, äußern zwei

¹ Die Farbskala besteht aus fünf Segmenten mit den Klassifizierungen *Advanced*, *Proficient*, *Standard*, *Emerging* und *Below Standard*. Die Evaluationsinhalte sind fach-, cocurricular-, extracurricular- und persönlichkeitsbezogen.

Lehrerinnen der „Staatlich unterstützten Schule VI“ in West Bengalen (vgl. D.15, S. 111, 1-2).

Vergleichsweise klar und eindeutig positioniert sich, ebenfalls im Hinblick auf die politische Führung des Landes, eine der beiden Lehrerinnen der „Alternativen Schule“ in Santiniketan. In ausführlichen Gesprächspassagen kritisiert sie die alle Bereiche des Lebens durchdringende Korruption, die Geschäftemacherei und Habgier der Politiker sowie das allgemeine Stillschweigen bzw. die Ohnmacht der Bevölkerung:

B: [...] Korruption und Korruption und Korruption. Überall.

I: Aber niemand spricht darüber. Wenn ich frage, gut ich bin eine Ausländerin ...

B: Nein, das werden sie Ihnen nicht sagen! Solche Menschen sind sehr schlecht. Wir wissen darüber aber wir können es nicht ändern. Wenn ein System zerbricht, kann das keiner aufhalten. Manchmal denke ich, es muss alles total zerbrechen. Dann wird etwas Neues kommen. (D.11, S. 79, 27-33)

B: [...] Aber dieser Ort ist auch sehr verschmutzt.

I: Verschmutzt?

B: Ja. Es kommen einige Politiker. Haben Sie gesehen, hier werden so viele neue Häuser gebaut. Das ist auch ein großes Geschäft. Sie bauen sich ein großes Haus und kommen ein oder zwei Mal im Jahr. Warum? Wofür? Sie kommen und zerstören es. Die Natur ist gegangen. Hier waren einmal so viele Bäume, viel mehr als heute. Aber sie zerstören sie. *Das* ist die Politik West Bengalens! Sie holen bewusst Leute mit Geld hierher, sie bauen große Häuser, aber diese Häuser sind schlecht wie irgendwas. Sie zerstören all dieses Land. Und sie kommen und betreten unseren Campus. Diese Leute sind es, die eine Erlaubnis bekommen. Warum bekommen sie eine Erlaubnis? Weil sie Geld haben. Und man kann sie nicht fassen. Das ist West Bengalen. Es war ein so guter Platz ... Hier haben so intelligente Leute gelebt. Ich weiß nicht. Heute macht keiner mehr den Mund auf, nur wenige. Zwei, drei Leute protestieren in Zeitungen. Einige sind einfach umgebracht worden, deswegen. Für ihre Proteste sind sie einfach ermordet worden.

I: Aber die regierende Partei ist die Kommunistische Partei, oder?

B: Das ist nur eine Name, ein Name. Ihre Theorie ist nicht ehrlich. Der ehemalige Ministerpräsident hat vier Autos, vier bis fünf Autos. Er ist 91 Jahre alt. Was macht er mit diesen vier Autos? Steckt er eine Hand in ein Auto, eine andere Hand in ein anderes Auto und zwei Beine in zwei Autos? Hm? Eine Person braucht nur ein Auto. Warum vier Autos? Was passiert hier nur? Sie können kein Problem lösen, sie tun nur so. Ekelhaft! Manchmal sagt mein Mann 'Lass uns gehen, diesen Ort verlassen. Lass uns diesen Staat verlassen und woanders hingehen'. (D.11, S. 81 f., 46-48; 1-20)

Bezüglich der Korruption äußern sich die beiden Direktoren der privaten Schulen im ruralen Andhra Pradesh ebenfalls verhältnismäßig offen. Sie benennen die Unmöglichkeit, etwas gegen sie zu unternehmen und betrachten die Regierung diesbezüglich ebenfalls als handlungsunfähig, da sie selbst korrupt ist (vgl. D.2, S. 14, 20-21; D.7, S.

48, 10-14; S. 52, 23-25). Einer der beiden Befragten meint, dass Indien „das korrupteste Land der Welt“ ist¹ (vgl. D.7, S. 47, 35).

Die Lehrerin der „Privaten Schule IV“ versucht hingegen, das Problem der Korruption zu nivellieren, indem sie, im Widerspruch zu den vorangegangenen Standpunkten, sagt:

A: Sehen Sie, in der Gesellschaft gibt es gute Menschen, zur gleichen Zeit gibt es schlechte Menschen in der Gesellschaft ... Überall. So, es gibt Korruption, das kann man nicht verhindern. Korruption gibt es auch in Amerika. So, es gibt Korruption, aber verglichen mit anderen ... Es gibt so viele Menschen in Indien. Und es gibt so viele Immigranten, Menschen, die aus anderen Nachbarländern kommen und hier bleiben. So, die sind ... So ein Land wie Indien muss auch diesem Problem begegnen. Und Korruption - als eine Nation sind wir nicht korrupt, aber es ist ein individuelles Problem. Die, die Geld machen wollen, nehmen falsche Positionen ein, um ihre eigenen Bedürfnisse zu befriedigen, aber nicht alle Leute sind korrupt. Denn wie Sie wissen, die Inder sind sehr gottesfürchtige Leute, sie wollen keine falschen Sachen machen, auch nicht korrupt sein.

(D.13, S. 96 f., 41-48; 1-3)

Von den Befragten der „Non Residential Bridge School“ und der „NGO Schule“ wird, wie an den meisten staatlichen Schulen auch, keine direkte gesellschaftsbezogene Kritik geäußert. Einzig die Bemerkung, dass durch die Vernichtung der illegalen Slums die Schülerschaft der „NGO Schule“ dezimiert wird (vgl. D.9, S. 65, 42-43), kann als subtile Kritik gewertet werden. Es fällt auf, dass im Zusammenhang mit den Lebensumständen der Schüler offenere Kritik an den familiären Hintergründen als an gesellschaftlichen Rahmenbedingungen geübt wird (vgl. D.9, S. 66, 34-37). Diese Feststellung betrifft auch die Aussagen anderer Gesprächspartner, z.B. der Volontärin der „Non Residential Bridge School“ (vgl. D.1, S. 11, 28-29), den Gesprächspartnerinnen der „Staatlichen Schule I“ (vgl. D.4, S. 24, 27-28; 43-44), zwei Interviewpart-

¹ Bernard Imhasly bezeichnet Indien laut dem so genannten „Korruptionskoeffizienten“ ebenfalls als einen der bestechlichsten Staaten der Welt (vgl. Imhasly 2006, S. 19 f.). Diese Aussage sollte jedoch differenziert werden. Laut *Transparency International* rangierte Indien von insgesamt 145 bis 163 Staaten in den tabellarischen Rankings von 2004 bis 2006 im unteren Drittel, wobei eine jährliche, leichte Abnahme der Korruption zu verzeichnen ist. Auf einer Skala von 0 (extrem korrupt) bis 10 (absolut nicht korrupt) lag Indien in den letzten drei Jahren bei 2,8, 2,9 bzw. 3,3 (vgl. Transparency International 2004, 2005 a, 2006 a). Interessanter Weise ist die indische Bevölkerung dem von Transparency International herausgegebenen *Global Corruption Barometer* zufolge gegenteiliger Auffassung. Sie ist weltweit am pessimistischsten, dass die Korruption in Indien abnehmen wird. 51 bis 70% des politischen Lebens in Indien sind nach Einschätzung der hier befragten Inder von Korruption betroffen. Der Sektor der Edukation wird von den indischen Teilnehmern dieser Untersuchung, neben der Gruppe der Befragten aus Nigeria, als besonders korrupt eingeschätzt und bildet damit die Weltspitze: Auf einer Skala von 1 (absolut nicht korrupt) bis 5 (extrem korrupt) befindet sich die Edukation bei 3,8. (Transparency International 2006 b, S. 8-19). Einer im Jahr 2005 indienweit durchgeführten Studie zufolge sind Schulen bis Klasse zwölf der öffentliche Sektor mit den höchsten Korruptionseinnahmen (4137 *crores*) (vgl. Transparency International 2005 b, S. 7).

nern der „Staatlichen Schule IV“ (vgl. D.12, S. 86, 21-23) sowie der Gesprächspartnerin der „Privaten Schule IV“ (vgl. D.13, S. 97, 10-16).

Kritisch bezüglich der Verbreitung 'westlicher' Werte (z.B. Individualismus und Selbstverwirklichung) äußern sich die Lehrer der „Staatlichen Schule III“ im ruralen West Bengalen. Sie betonen, dass die indische Gesellschaft von kleinen Familiensystemen getragen wird, die 'westliche' Werte überflüssig machen. Gleichzeitig müssen traditionelle und religiöse Gewohnheiten und Bräuche bewahrt werden (vgl. D.6, S. 44, 7-12). Diese Positionierung lässt sich auch bei einer Lehrerin der „Staatlichen Schule I“ vermuten (vgl. D.4, S. 26 f., 47; 1-2; 35-36).

Einen relativistischen Standpunkt nimmt in diesem Zusammenhang eine Lehrerin der „Privaten Schule III“ im urbanen West Bengalen ein. Sie ist der Auffassung, dass einige 'westliche' Werte, z.B. die Freiheit der Lehrenden und Schüler, positiv sind (vgl. D.10, S. 72, 38).

7.6 Auswertung der Unterrichtsbeobachtungen

Wie bereits im Kapitel 6.2.4 dargelegt wurde, war es auf Grund äußerer Rahmenbedingungen leider nicht in jedem Fall möglich, eine standardisierte Unterrichtsbeobachtung durchzuführen. Die erfolgten Unterrichtsbeobachtungen führen dennoch zu aussagefähigen Ergebnissen, welche im Folgenden dargestellt werden sollen. Die Untergliederung der Auswertung orientiert sich an den Schwerpunkten des Beobachtungsleitfadens (vgl. Anhang B).

Ausstattung der Schulen bzw. Schüler

Die Ausstattung der Schulen bzw. der Schüler mit Unterrichtsmaterialien und Mobiliar variiert teilweise erheblich.

Über eine vergleichsweise *minimalistische Ausstattung* verfügen die „Non Residential Bridge School“ in Andhra Pradesh, wo die Kinder eng auf dem Boden sitzen und mit Schreibtafeln und je zwei Textbüchern arbeiten (vgl. E.1, S. 113) bzw. die Schüler der „Staatlichen Schule V“ in West Bengalen, welche zum Teil mit komplett leeren Rucksäcken in die Schule gekommen sind und in keiner der Klassen ersichtlich ist, dass die Kinder über Textbücher verfügen (vgl. E.7, S. 119). Die an der „Staatlichen Schule

V“ eingesetzten Unterrichtsmaterialien (Karte von West Bengalen, Buchstabenkarten) sind stark eingestaubt, was auf eine seltene Benutzung schließen lässt. Die Kleidung der Kinder beider Schulen ist in den meisten Fällen verschmutzt und zerrissen.

Die „Privaten Schule I und II“ in Andhra Pradesh (vgl. E.2, S. 114; E.4, S. 116), die „Staatliche Schule II“ in Andhra Pradesh (vgl. E.3, S. 115) und die „Staatlich unterstützte Schule VI“ in West Bengalen (vgl. E.8, S. 120) sind *durchschnittlich ausgestattet*. In allen Klassenräumen befinden sich Wandtafeln, die Schüler haben, auf dem Boden oder auf Bänken sitzend, ausreichend Platz und verfügen über Lehrbücher, Schreibhefte und Stifte. Teilweise sind die Unterrichtsräume dekoriert.

Überdurchschnittlich ausgestattet sind die „Private Schule III“ im urbanen West Bengalen (vgl. E.5, S. 117) und die „Alternative Schule“ (vgl. E.6, S. 118). Über die durchschnittlichen Ausstattungsgegenstände hinaus gibt es hier einen Computer- und einen Meditationsraum bzw. diverse Arbeitsmaterialien für den Kunst- und Musikunterricht. An der Wand der Kunstlehrerin der „Alternativen Schule“ hängt das Gedicht *A Word to Teachers* von Abraham Lincoln (vgl. Lincoln ca. 1850).

Schüleranwesenheit und zeitlicher Rahmen

Eine deutliche Schüleranzahl fehlt zum Zeitpunkt der Beobachtung an der „Non Residential Bridge School“ (vgl. E.1, S. 113), der „Privaten Schule I“ (vgl. E.2, S. 114), der „Staatlichen Schule V“ (vgl. E.7, S. 117) sowie der „Staatlich unterstützten Schule VI“ (vgl. E.8, S. 120). Die Evaluation der Anzahl der fehlenden Schüler liegt teilweise signifikant über der von den Lehrenden in den Interviews angegebenen Anzahl (vgl. E.1; E.2; E.8). Trotz der Tatsache, dass am Tag der Beobachtung an der „Non Residential Bridge School“ 15 Kinder fehlen, werden zuschauende, nicht eingeschriebene Kinder nicht auf die vakanten Plätze gesetzt (vgl. E.1).

In fast jedem Fall der Beobachtungen dauert eine Unterrichtsstunde 45 Minuten. Einzige Ausnahme bildet hier die „Non Residential Bridge School“, wo lediglich 30 Minuten unterrichtet wird.

Unterricht

Unterrichtsübergreifend wurde beobachtet, dass die Kinder in Andhra Pradesh sowohl von Lehrern als auch von Lehrerinnen unterrichtet wurden. An den Schulen in West Bengalen unterrichteten, mit Ausnahme der „Alternativen Schule“, ausschließlich Frauen.

An der „Alternativen Schule“ in West Bengalen wurde in den Fächern Kunst, Musik und Mathematik hospitiert. Das Stundenziel in Kunst wurde den Kindern zu Beginn von der Lehrerin erklärt: Ein bereits begonnenes Wandbild, auf welchem Szenen des letzten Schulfestes dargestellt waren, sollte beendet werden. Die Kinder und die Lehrerin äußerten Ideen zur Fertigstellung. Nach gemeinsamem Abstimmen arbeiteten die Kinder selbständig und konzentriert, begleitet von Hinweisen der Lehrerin. Im Musikunterricht wurden unter Anleitung des Lehrers Lieder von Tagore gesungen und intoniert. Vor dem Klassenraum probten einige Schülerinnen selbständig Tanzsequenzen für einen Auftritt. In Mathematik lösten die Kinder selbständig und konzentriert Aufgabenblöcke, welche die Lehrerin am Ende der Stunde einsammelte (vgl. E.6, S. 118).

Die beobachteten Unterrichtssituationen an allen anderen Schulen ähnelten sich (vgl. E.1, S. 113; E.2, S. 114; E.3, S. 115; E.4, S. 116; E.5, S. 117; E.7, S. 119; E.8, S. 120). Die Lehrenden arbeiteten frontal, sprachen oder schrieben vor, während die Schüler nachsprachen bzw. abschrieben. Teilweise wurden die Tafelbilder abgewischt, bevor die Kinder sie notiert hatten (vgl. E.8, S. 120). Mit der Frage-Antwort-Methode wurde ebenfalls teilweise gearbeitet. Bisweilen wurden Kinder an die Tafel geholt und schrieben einzelne Worte (in Englisch oder Telugu bzw. Bengali) an die Tafel oder versuchten, bestimmte Worte mit einem Zeigestock zu zeigen (wobei die Tafel so hoch hing, dass sie die Kinder, selbst auf Zehenspitzen stehend, nicht erreichten) (vgl. E.7, S. 119). Eine Evaluation, ob die Schüler den Vermittlungsinhalt verstanden haben, erfolgte nicht. Insbesondere an den staatlichen Schulen und der „Non Residential Bridge School“ sind viele Kinder mental abwesend. Die sporadischen Notizen der Kinder in ihren Heften bzw. auf den Schiefertafeln sind zusammenhanglos und unstrukturiert. Die Unterrichtsinhalte waren abstrakt, in keinem Fall wurden Bezüge zum alltäglichen Leben der Schüler hergestellt.

Die einzigen cocurricularen Aktivitäten wurden an der „Privaten Schule III“ im urbanen West Bengalen beobachtet: Hier haben die Kinder Computerunterricht bzw. meditierten in einem dafür vorgesehenen Raum. Dieses ist auch die einzige Schule, an der den Schülern das Tafelbild erklärt wurde, bevor sie es abschrieben (vgl. E.5, S. 117).

Interaktionen im Unterricht

In den beobachteten Unterrichtssituationen der „Alternativen Schule“ interagierten sowohl die Lehrenden und die Schüler als auch die Schüler untereinander wechselseitig. Es wurden deutliche Bezüge zwischen dem Lebensumfeld der Schüler und den Unterrichtsinhalten hergestellt (vgl. E.6, S. 118).

Die Unterrichtsinteraktionen an den anderen Schulen waren, wie bereits an den Unterrichtsverläufen erkennbar, einseitig vom Lehrenden zum Schüler ausgerichtet (vgl. E.1, S. 113; E.2, S. 114; E.3, S. 115; E.4, S. 116; E.5, S. 117; E.7, S. 119; E.8, S. 120). Gleichmaßen erfolgte keine von den Schülern ausgehende Interaktion. In die Unterrichtsgestaltung wurden die Schüler nicht einbezogen. Zwischen konkreten Lebenssituationen der Kinder und den Unterrichtsinhalten wurden keine Bezüge hergestellt.

Informelle Beobachtungen

Leider bestand keine Möglichkeit, eine konkrete Unterrichtssituation an der „Internationalen Schule“ zu beobachten. Auf Grund der differenzierten Aussagen der Direktorin besteht jedoch die Vermutung, dass sich hier der Unterricht, wie auch an der „Alternativen Schule“, von denen der anderen Schulen deutlich unterscheidet. Es scheint daher sinnvoll, den Werbeprospekt der Schule hinsichtlich ausgewählter Beobachtungsschwerpunkte auszuwerten.

Die *Ausstattung der Schule bzw. der Schüler* ist als überdurchschnittlich zu bewerten. Die Klassenräume sind mit von den Schülern angefertigten Collagen und Gebasteltem dekoriert. Jeder Schüler verfügt im Klassenraum über ein eigenes Fach, in dem Unterrichtsmaterialien abgelegt werden. Sie sitzen in Gruppen mit bis zu fünf Schülern an einem Arbeitstisch. In jedem Klassenraum befinden sich Computer mit Inter- und Intranetanschlüssen. In der Schule bzw. auf den Schulgelände befinden sich verschiedenste Aktivitätsmöglichkeiten, z.B. naturwissenschaftliche Laboratorien, ein 'Auditorium' und ein Open-Air-Amphitheater, ein Goldfischbecken, eine Schwimm-

halle, diverse Computerkabinette, eine Gärtnerei, eine Essenhalle, diverse Sportplätze, eine Bibliothek für Bücher und Spielzeuge und *Touchstone*-Kabinette. Ein Schulpsychologe, ein Arzt und eine Krankenschwester stehen ganztägig zur Verfügung. Es ist davon auszugehen, dass sich während des Unterrichts verschiedene Methoden abwechseln, also sowohl frontal als auch in Gruppen bzw. außerhalb der Schule mit verschiedensten Materialien gearbeitet wird. Daraus ergeben sich verschiedene Interaktionsformen zwischen Lehrendem und Schüler und zwischen den Schülern. Der Lehrende versteht sich als „bester Freund des Kindes“ und wird von diesem „geliebt wie der eigene Lieblingsonkel oder die Lieblingstante“. Das Verhältnis zum Lehrenden bildet die Grundlage für angstfreies Lernen. Im Lernprozess versteht sich der Lehrende als Bereitstellender, der die Kinder ermutigt, Fragen zu formulieren und die Antworten selbst zu finden. Einen wichtigen Stellenwert nehmen dabei vielfältige Erkundungen, Experimente und Forschungsprojekte ein. Die Praxisorientiertheit des Unterrichts ist auf das alltägliche Leben, das Lebensumfeld und die Bedürfnisse kindlichen Lernens ausgerichtet.

8 Auswertung der Befragungen der Administratoren

Im folgenden Kapitel werden die Aussagen von Administratoren bzw. Bildungsexperten ausgewertet. Wie bereits im Kapitel 6.2.1 dargelegt wurde, ist diese Untersuchungsgruppe insofern relativ homogen, als dass sie sich in erster Linie aus im Staatsdienst tätigen Personen zusammensetzt. Ihr Tätigkeitsbereich ist sowohl auf der Ebene der Bildungsplanung als auch auf der Multiplikatorenebene zu verorten. Die einzige fallkontrastierende Ausnahme bildet ein wissenschaftlich arbeitender Lehrer der „Alternativen Schule“ in West Bengalen, der hier, wenngleich nicht im Staatsdienst tätig, auf Grund seines Tätigkeitsspektrums der Multiplikatorengruppe zugeordnet wird. Die Aussagen dieses Interviewpartners werden auf Grund der Divergenz im Gegensatz zu den anderen Daten dieses Kapitels nicht parallelisierend, sondern gegenüberstellend ausgewertet.

Generell erfolgt die Auswertung der Interviewaussagen, wie bereits bei denen der Lehrenden, zunächst semantisch. Maßgeblich sind auch hier die Bezüge der Datenauswertung (vgl. Tab. 6), wobei jedoch die spezifischen Auffassungen zu Bildungsfragen - die individuellen Maßstäbe und Bewertungen - gegenüber weniger aussagefähigen administrativen Aspekten im Vordergrund stehen¹.

8.1 Vorstellungen von Edukation bzw. Alphabetisierung / Individuelle Wünsche

In aller Regel werden *Edukation und Alphabetisierung* von den Interviewpartnern minimalistisch definiert. Auf die Frage nach Assoziationen äußern die Befragten die Begriffe „Lesen, Schreiben, Rechnen“ (F.1, S. 125, 35), „richtiges Sprechen, eine Zeitung lesen können, dem Fernsehen folgen können (F.2, S. 129, 9-10) sowie „Hören, Lesen, Schreiben und Sprechen“ bzw. „Verstehen“, wobei letzterer Begriff scherzhaft als „der höhere Prozess“ bezeichnet wird (F.4, S. 145, 33-34). Der Befragte des „Education Department“ im urbanen West Bengalen definiert den Begriff der

¹ Betont sei auch hier, dass die Grenzen zwischen institutionellen und individuellen Aussagen teilweise fließend sind.

Alphabetisierung mit kognitiver Konnotation im Hinblick auf Flexibilität und Prozesshaftigkeit des Lernens, wenn er sagt:

A: [...] Sehen Sie, auf der Ebene der neuen Alphabetisierung geht es nicht darum, lediglich zu wissen, wie man liest oder schreibt. Die neue Alphabetisierung beinhaltet die Fähigkeit zu lernen, die Fähigkeit abzulegen und die Fähigkeit wiederzulernen. Das ist wichtiger als zu sagen zwei+zwei ist vier oder ein A bedeutet Apfel oder B bedeutet Knochen [bone].
(F.5, S. 155, 31-35)

Im Hinblick auf die Unterrichtspraxis und die Auffassungen der meisten Lehrenden erscheint diese Aussage jedoch abstrakt und realitätsfern.

Der „Experte von *Patha Bhavana*“ verbindet Edukation, aus einer ganzheitlichen Perspektive heraus, mit lustvollem Lernen der Kinder, Zufriedenheit der Eltern und einer von der Schule ausstrahlenden glücklichen Atmosphäre (vgl. F.7, S. 161, 4-6).

Die geäußerten *Wünsche für die Edukation bzw. die Kinder in Indien* gestalten sich, auch im Vergleich mit den Wünschen der Lehrenden, ebenfalls relativ homogen. Genannt werden hier die Einschreibung aller Kinder, eine qualitativ gute Edukation, Alphabetisierung, das Wachstum der Kinder „auf ein hohes Level“ (vgl. F.1, S. 126, 16-19), der Schulbesuch aller Kinder, ein Bildungsanspruch der Lehrenden, eine Bildungsmotiviertheit von Eltern und Kindern (vgl. F.3, S. 135 f., 39-48; 1-6) sowie der Ausbau von Infrastruktur der Schulen und der Qualität des Unterrichts (vgl. F.4, S. 145, 38-48). Der Befragte des „Education Department“ in West Bengalen wünscht sich für die Kinder unabhängiges Denken, Loyalität sowie Wertereflexion und -internalisierung, wobei er relativierend anfügt:

A: Nicht, dass sie revolutionär denken sollen, aber sie sollen sehen, was gut oder schlecht ist.
(F.5, S. 156, 32-33)

8.2 Auffassungen der Administratoren / Experten zu staatlichen und privaten Bildungsangeboten

Die Äußerungen der Administratoren zu den staatlichen Bildungsangeboten im Primarbereich sind überwiegend positiv, jedoch punktuell widersprüchlich. Hervorgehoben werden in diesem Zusammenhang die Kostenfreiheit, die gute Ausbildung der Lehrenden (F.1, S. 125, 2; 8-10; F.3, S. 135, 4), die Einheitlichkeit durch Ausstattungen,

Regeln und Unterrichtsqualität einerseits, andererseits aber auch die Flexibilität und Freiheit (F.3, S. 132, 44; S. 133, 16; 39-40; 43) sowie die vielfältigen Anreize für den Schulbesuch, z.B. das *Mid Day Meal*¹ (F.5, S. 154, 6-7; F.6, S. 160, 3-4), motivierte Lehrer und Eltern, die Infrastruktur (F.4, S. 138, 22-28) sowie die Nutzung kostenloser Bücher und medizinischer Versorgung (F.4, S. 139, 10-11; 13). Die Befragte des „DPEP“ in Andhra Pradesh betont, dass bereits ab Klasse eins Situationen des „lustvollen Lernens“ geschaffen wurden, in denen die Lehrenden wie Mutter bzw. Vater agieren (vgl. F.3, S. 131 f., 47-48; 5-7). Auf Grund der verschiedenen Anreize, so die Auffassung der Befragten des „School Board“ in West Bengalen, sind die Kinder motiviert und können es „sich leisten“, in die Schule zu gehen, wenngleich ein saisonales Fehlen über mehrere Monate im Jahr, insbesondere in ländlichen Regionen, üblich sei (F.4, S. 139, 6-28).

Wertungsneutral bemerken die Gesprächspartner des „MEO“ in Andhra Pradesh, dass die Lehrergehälter zwar in den letzten Jahren angehoben wurden, die Kollegen aber dennoch gegenüber anderen Tätigkeiten im Staatsdienst gering bezahlt und unzufrieden seien. Dies mag eine Erklärung dafür sein, warum, den Befragten zufolge, die Lehrenden separat bezahlte Tätigkeiten, z.B. bei Bevölkerungszählungen und Wahlen, ausüben (F.1, S. 125, 26-31).

Diesen Äußerungen gegenüber stehen auch kritische Anmerkungen. Sie betreffen das unbefriedigende, quantitative Lehrer-Schüler-Verhältnis (F.3, S. 132, 8-9; S. 135, 1-2; F.4, S. 142, 8-10), eine schlechte Infrastruktur im Vergleich zu privaten Schulen (F.3, S. 135, 6-8) sowie eine punktuelle Abwesenheit von 10-15% der Lehrenden (F.4, S. 140, 34). Gleichermäßen wird ein qualitatives Gefälle zwischen Stadt und Land benannt (vgl. F.4, S. 138, 43).

Die Gesprächspartnerin des „SSA“ West Bengalen betont zwar, dass die elementare Edukation „in den letzten Jahren besser geworden“ sei (F.6, S. 158, 2), ist jedoch der Ansicht, dass die staatliche Elementarbildung einseitig quantitativ orientiert ist und, im Gegensatz zur privaten, qualitativ ausgerichteten Edukation, lediglich eine Basisbildung darstellt (vgl. ebd., 17-20). Zu dem Trend, eigene Kinder eher an eine private als an eine staatliche Schule zu geben, äußert sie:

¹ Kurioser Weise einigten sich die Interviewpartner erst im Verlaufe des Gesprächs darauf, dass überall, wo es nötig ist, gekochtes Essen gereicht wird (F.4, S. 138, 30-37).

A: Diese Tendenz vertieft die Lücke zwischen Arm und Reich. Insbesondere das Stadt-Land-Gefälle wird dadurch vertieft. Das ist ein Kreislauf. Die benachteiligten Menschen haben es sehr schwer, in den Hauptstrom der Gesellschaft zu kommen. Das hat viele Gründe - soziale, ökonomische und gesundheitliche.

(F.6, S. 159, 23-26)

Die Bewertung der Qualität privater Bildungsangebote ist ambivalent. Ausschließlich negativ positionieren sich die Interviewpartner des „School Board“ West Bengalen - sowohl die Infrastruktur als auch die Lehrenden und die Lernerfolge der Kinder sind ihrer Ansicht nach schlechter als an staatlichen Schulen (vgl. F.4, S. 145, 11-26). Die starke Kontrolle der Lehrenden durch die Direktoren wird hier von der Gesprächspartnerin des „DPEP“ in Andhra Pradesh kritisiert. Positiv hervorgehoben werden demgegenüber eine bessere Ausstattung als an staatlichen Schulen (F.1, S. 125, 13-14; F.3, S. 135, 7-8), ein günstigeres Lehrer-Schüler-Verhältnis (F.3, S. 134, 46-47) sowie der Fokus auf der englischen Sprache als Unterrichtsmedium (F.1, S. 125, 13-14; F.6, S. 159, 17-18)

Der Befragte des „Education Department“ in West Bengalen führt das Wachstum des privaten Bildungssektors auf den dortigen Kapazitätszuwachs an integrierten Schulen, die von der ersten zur zehnten Klasse führen, zurück. Gleichzeitig ist er jedoch der Auffassung, dass der Vergleich von staatlichen und privaten Schulen „nicht fair“ sei, da erstere häufig von Lernenden in erster Generation besucht würden. Er äußert diesbezüglich die Zuversicht, dass sich die bestehenden Unterschiede im Laufe der Zeit nivellieren werden (vgl. F.5, S. 154 f., 22-30; 39-47).

Der Bildungsexperte der Schule *Patha Bhavana* benennt eine Qualitätslücke im staatlichen Elementarbildungssektor, die von der Lehrerausbildung bis in die Klassenräume reicht (vgl. F.7, S. 161, 18-19). In einem ebenfalls mit diesem Gesprächspartner geführten informellen Interview bezeichnet der die Qualität der Elementarbildung in Indien als „furchtbar“ und kritisiert die einseitige Betonung quantitativer Aspekte vonseiten des Staates (vgl. G.5, S. 171). Er diagnostiziert eine qualitative Lücke zwischen ländlicher und städtischer Edukation in Indien, die er eher auf historische als auf politische Gründe zurückführt (vgl. F.7, S. 163, 31). Von der Effizienz, den pädagogischen Ideen und Erneuerungen der privaten Edukation in West Bengalen ist der Interviewpartner „begeistert“. Gleichzeitig hebt er positiv die Kostenpflichtigkeit privater Schulen hervor, welche seiner Ansicht nach nicht im Widerspruch zur generellen Alphabetisierungsrate steht (vgl. F.7, S. 162, 1-21). Positiv

bewertet der Interviewpartner ebenfalls die Verschiedenheit des „Klientenverhältnisses“ an staatlichen und privaten Schulen. Während an ersteren der Staat der Anbieter und die Schule der Empfänger von Leistungen ist, ist es an privaten Einrichtungen die Schule, welche Edukation anbietet. Die Empfänger sind hier die Eltern. Durch diese Unmittelbarkeit verändert sich die gesamte Matrix der Verantwortlichkeit sowie der Zufriedenheit der Eltern (vgl. F.7, S. 162, 23-32).

8.3 Auffassungen zur staatlichen Bildungspolitik

Auch die staatliche Bildungspolitik wird von den befragten Administratoren überwiegend positiv bewertet. Die Mitarbeiter des MEO im ruralen Andhra Pradesh loben die Schulinspektionen, die Umsetzung der Fortbildungsinhalte, die Pünktlichkeit der Lehrenden, die Einbeziehung der lokalen Umgebung sowie die Qualität des *Mid Day Meal* (vgl. F.1, S. 123, 14-20). Zu den zahlreichen guten Programmen der Regierung zählen sie ebenso das *Teaching-Learning-Material*, das ein Mal im Jahr stattfindende *Education Festival*, die Edukation im Vorschulalter sowie die finanzielle Unterstützung der Kinder marginalisierter Bevölkerungsgruppen (vgl. F.1, S. 124, 5-46). Der *Mandal Education Officer* hebt würdigend hervor, dass die quantitativen Parameter - der Schulzugang, die Einschreibungen und die Schulverweildauer - erreicht seien und nun an der Qualität der Edukation gearbeitet würde (F.2, S. 129, 41-45). Von einem Faltblatt liest er während des Interviews ab, was die Steigerung der Qualität beinhaltet: Umweltlernen, aktivitätsorientiertes und heuristisches Lernen, eigenständiges und gruppenorientiertes Lernen, Binnendifferenzierung sowie die Schaffung eines anregenden Lernumfeldes (vgl. F.2, S. 129, 14-24). Auf die Frage, was mit Lehrenden geschehe, welche diese Qualitätsansprüche nicht umsetzen würden, antwortet der Gesprächspartner, dass in diesen Fällen die Gehälter gekürzt bzw. sie entlassen würden (vgl. F.2, S. 129, 36-37). Darüber hinaus gibt er an, dass Eltern, die ihre Kinder nicht in die Schule schicken, ins Gefängnis kommen¹ und eine Strafe von 20.000,- Rupien bezahlen müssten (F.2, S. 128, 31-33).

Auch die Gesprächspartnerin des DPEP in Andhra Pradesh lobt die staatlichen Bildungsprogramme (vgl. F.3, S. 131, 31-32). Neben den Einschreibungsquoten, der

¹ Ein Bekannter, den ich informell nach dem Wahrheitsgehalt dieser Aussage befragte, äußerte, dass die Gefängnisse „aus allen Nähten platzen“ würden, wenn dies praktiziert werden würde.

Erreichbarkeit der Schüler und dem Schulzugang (vgl. F.3, S. 131, 33-35) sei auch die Bildungsqualität gut:

A: [...] Die Qualität der Edukation stellen wir sicher. Im Hinblick auf die Qualität der Edukation haben wir sehr viele Modelle, sehr viele Bücher entwickelt. Für die Grundschullehrer und auch für die Schüler. Bücher für Schüler sind auch herausgegeben worden. Es wird eine gute Anzahl an Trainings angeboten, da sind wir aber noch in der Entwicklung. Auch für die Beamten, die *Mandal Education Officers*, welche zu der Primarbildung gehören. Das gesamte System funktioniert. [...]
(F.3, S. 131, 36-42)

Die Qualitätssicherung erfolgt nach Meinung der Interviewpartnerin auch über die finanzielle Unterstützung der Lehrenden bzw. Schulen für die Erstellung des TLM (500,- Rupien jährlich) bzw. den Schulausbau (200,- Rupien jährlich) (F.3, S. 133, 5-6; 22) sowie über Lehrerfortbildungen (vgl. F.3, S. 135, 26-29). Eine Qualitätskontrolle über den Schulunterricht üben die innerhalb des DPEP ausgebildeten MRPs aus (vgl. F.3, S. 134, 8-12; 17-18). Der einzige Punkt, den es noch auszubauen gilt, sei die Schulverweildauer der Kinder (F.3, S. 131, 34-35).

Auch die Gesprächspartner des School Board in West Bengalen äußern sich positiv über die staatliche Bildungspolitik. Sie sagen aus, dass 30% des Haushaltsbudgets West Bengalens in den Sektor der Edukation investiert werden, wobei sie jedoch nicht wissen, wie viel davon in den Primarschulbereich fließt (F.4, S. 142, 18-26). Zur Sicherung der Qualität der Edukation finden an den Schulen Inspektionen sowie Trainings- und Demonstrationsprogramme mit den Lehrenden statt (F.4, S. 143, 1-7; 27-28). Ein Mitarbeiter des Amtes äußert ferner:

B: Wir legen besonderen Wert auf kompetenzbezogene Textbücher (competence-based textbooks), eine kompetenzbezogene Evaluation (competence-based evaluation), kompetenzbezogene Übungen (competence-based exercises) und kompetenzbezogene Hilfsmittel und Methoden (competence-based remedies and methods).
(F.4, S. 143, 40-44)

Den kritischen Pratiche-Trust-Report, auf den im Hintergrundteil bereits Bezug genommen wurde und der auf einer qualitativen Studie beruht, die in West Bengalen durchgeführt wurde, kennen die Befragten. Sie bewerten ihn als unwissenschaftlich, subjektiv und nicht repräsentativ, da er nur eine geringe Population untersucht (vgl. F.4, S. 144, 1-24).

Der Mitarbeiter des *Education Department* in West Bengalen äußert sich, entsprechend seines Tätigkeitsbereiches, sehr ausführlich über die staatliche Bildungspolitik. Ihm

zufolge fließen 4% des Staatsbudgets West Bengalens in die Edukation, davon etwa die Hälfte in die primäre Edukation (F.5, S. 148, 5-8). Als zufrieden stellend bewertet der Gesprächspartner die Senkung sozialer Distanzen in Bezug auf Geschlecht, Kaste und Religion sowie die Gewährleistung der Quantität (vgl. ebd., S. 148, 15-17; S. 154, 33-34). Der non-formale Bildungssektor ist nach Ansicht des Befragten der Bildungssektor für marginalisierte, benachteiligte Gruppen. Auf Grund seiner Flexibilität und Funktionsweise ist dieser jedoch nun nicht länger ein Massenbildungssektor, der lediglich eine funktionale Alphabetisierung anbietet. Mit 10% des Bildungsbudgets, welche der Staat in diesen Sektor fließen lässt, ist dieser der Meinung des Interviewpartners zufolge „signifikant staatlich unterstützt“ (ebd., S. 148, 17-24). Auf der bildungspolitischen Agenda stehen derzeit unter anderem die Schaffung von Gleichheit, Qualität und Quantität (vgl. ebd., 24-25), neue Formen der Unterrichtsinteraktionen (vgl. ebd., 25-26), die Steigerung der Lehrerproduktivität sowie der Abbau der Lehrerabwesenheit¹ (ebd., S. 149, 33-34), eine Veränderung des Inspektionsinstrumentariums (ebd., S. 151, 7-15) und die Verbesserung der Lehreraus- und -fortbildung (u.a. ebd., S. 155, 18-20).

Die Positionierung des Interviewpartners zum Pratichi-Trust-Report sind insgesamt widersprüchlich; zwar sei der Report eine gute Aufklärung, erlaube aber keine Reflexion der Qualität der primären Edukation bzw. Verbindlichkeit (ebd., S. 150, 33-40). Die staatlicherseits herausgegebenen Bildungsstatistiken sind nach Ansicht des Beamten insgesamt stimmig (ebd., S. 151, 33-39).

Die Interviewpartnerin des „SSA“ in West Bengalen räumt, trotz der Anstrengungen der Regierung (F.6, S. 158, 7-11), ein, dass der Abbau von Bildungsbenachteiligungen ein sehr langwieriger Prozess ist. Formal hebt sie die Bedeutung der Mütter-Lehrer-Vereinungen hervor, die sich ihrer Ansicht nach an den meisten Schulen 2-3 Mal im Monat treffen (vgl. F. 6, S. 159, 7-10). Später relativiert sie diese Aussage, indem sie, bezugnehmend auf die benachteiligte Rolle der Frau in ländlichen Regionen West Bengalens, anmerkt:

A: Es ist sehr problematisch. Und es wird sehr lange dauern, bis sich die Situation verändern wird. Die SC- und die ST-Angehörigen sind immer noch stark diskriminiert. Hier gibt es nur eine extrem langsame Aufweichung.
(F.6, S. 159, 14-16)

¹ Den Aussagen des Gesprächspartners zufolge liegt die gegenwärtige Lehrerabwesenheit in West Bengalen bei 25% (vgl. F.5, S. 149, 41).

Der Bildungsexperte der Schule *Patha Bhavana* merkt zur staatlichen Bildungspolitik an, dass es nach wie vor keine einheitliche und klare Bildungsagenda gibt. Es sei staatlicherseits bisher keine Antwort auf die Frage der Partizipation gefunden worden. Gleichzeitig ist in seinen Augen die Qualität der zahlreichen durchgeführten Bildungsprogramme im Gegensatz zu öffentlichen Stellungnahmen fragwürdig. Beispielhaft führt der Interviewpartner die Initiative des *Mid Day Meal* an, welche sozioökonomisch benachteiligte Kinder in die Schule holen soll. Einer lokalen Studie zufolge verfehlt jedoch selbst das Anbieten einer Mittagsmahlzeit, eine 25-30%ige Schüleranwesenheit sicherzustellen. Diese Tatsache führt er auf die Qualität des Unterrichts, z.B. auf curriculare und pädagogische Aspekte, zurück (vgl. F.7, S. 163, 16-25). Er kritisiert ferner die bürokratische Kontrolle und Kapitalorientiertheit der Programme, welche zu einer Tendenz der Quantifizierung des Erfolgs führt und eine Abhängigkeit von statistischen Daten zu Ungunsten der Berücksichtigung qualitativer Fragen erzeugt (vgl. F.7, S. 161, 20-40). In den Augen des Interviewpartners werden staatlicherseits, abgesehen von der Mittagsmahlzeit, keine speziellen Anstrengungen unternommen, um die Benachteiligungen im Bildungssektor abzubauen (vgl. F.7, S. 163, 25-27). Der Bildungsexperte hegt die Hoffnung, dass sich die positiven Entwicklungen des privaten Bildungssektors positiv auf die staatliche Bildungspolitik auswirken, wenngleich er letztere gegenwärtig als instabil und ziellos einschätzt (vgl. F.7, S. 163 f., 45-48; 1-4).

8.4 Individuelle Einschätzungen der Realisierung von *Education for All*

In der Regel folgen die befragten Administratoren einer minimalistischen Definition der Programminhalte von *Education for All*. Sie wird gemessen an Einschreibungsquoten und der Vermittlung eines Minimums an Bildung (vgl. F.3, S. 136, 9-10). Folglich überrascht es nicht, dass die Gesprächspartner davon ausgehen, dass das Ziel bis spätestens 2015 erreicht wird (vgl. F.1, S. 126, 6; F.2, S. 129, 8; F.3, S. 136, 12; F.5, S. 153, 22).

Der in Andhra Pradesh befragte *Mandal Education Officer* sagt aus, dass in seinem Kreis bereits 98% aller sechs- bis vierzehnjährigen Kinder an Regelschulen eingeschrieben sind, während die fehlenden 2% Brückenschulen besuchen würde. Ein

Wechsel von einer Brückenschule an eine Regelschule ist seiner Ansicht nach problemlos möglich (vgl. F.2, S. 128, 4-14). Im Gegensatz dazu sprechen seine Amtskollegen von 90% eingeschriebener Kinder (vgl. F.1, S. 126, 6-7). Die nicht eingeschriebenen Kinder würden über *Education Festivals* erreicht werden (vgl. F.1, S. 124, 13-17) bzw. außerhalb von diesen in die Schule geholt werden (F.4, S. 138, 25).

Punktuell werden Faktoren benannt, welche zu einer Erreichung des Ziels gegeben sein müssen, z.B. die elterliche Unterstützung und eine Bildungsmotivation der Lehrenden (vgl. F.3, S. 136, 12-14), ein sicherer ökonomischer Status der Familien, Gesundheit, der Abbau der Diskriminierungen (vgl. F.3, S. 136, 16-20) sowie der Abbau von Armut (vgl. F.4, S. 138, 27). Die Gesprächspartnerin des „SSA“ in West Bengalen betont in diesem Zusammenhang, dass die Kinder, die keine Schule besuchen, Familien aus benachteiligten Bevölkerungsgruppen, vor allem *Scheduled Casts* und *Scheduled Tribes*, entstammen (vgl. F.6, S. 158, 3-5).

Die Beamten des „School Board“ in West Bengalen sagen aus, dass insgesamt etwa 10% der Zielgruppe nicht eingeschrieben sind und die Quote der Schulabbrecher sehr niedrig ist (vgl. F.4, S. 138, 17; 21). Bemerkenswerter Weise tritt hier während des Interviews der Widerspruch zutage, dass sie einerseits versuchen würden, „jede Person zu erreichen“ (vgl. F.4, S. 146, 2), aber andererseits die auf der Straße lebenden Kinder von Binnenmigranten und Migranten aus Nachbarstaaten nicht adressieren:

I: In West Bengalen leben sehr viele Kinder. Fühlen Sie sich für alle Kinder verantwortlich?

A: Ja, für alle Kinder.

I: Ich sehe hier auch jeden Tag viele Kinder, die auf der Straße leben. Fühlen Sie sich auch für diese Kinder verantwortlich?

A/B: Mit denen haben wir nichts zu tun. Diese Kinder können wir nicht erreichen. Die liegen nicht in unserem Verantwortungsbereich.

C: Das sind Flüchtlinge, aus anderen Staaten [Indiens] und aus Bangladesh.

I: Wer ist denn verantwortlich für diese Kinder?

A: Da gibt es andere, NGOs zum Beispiel.
(F.4, S. 142, 38-47)

Eine andere Auffassung vertritt der Administrator des „Education Department“ in West Bengalen. Er äußert eine Verantwortung für alle Kinder und hofft, im Gegensatz zu seinen Kollegen des „School Board“, dass die Straßenkinder mittels eines flexiblen, differenzierten und vielschichtigen Beschulungsdesigns in den formalen Bildungssektor eingegliedert werden können (vgl. F.5, S. 153, 29-38). Seiner Meinung nach sind insgesamt 3% der Zielgruppe außerhalb der formalen Schulstruktur (vgl. F.5, S. 148, 43-44). Diese Aussage steht in Widerspruch zu der Angabe dieses Gesprächspartners,

dass 40% der Kinder von Klasse eins bis acht die Schule abbrechen (vgl. F.5, S. 149, 17-19).

An den Statistiken, die mir die Gesprächspartnerin des „SSA“ in West Bengalen aushändigt, ist eine Rückläufigkeit der Einschreibequoten sowie eine Zunahme der nicht beschulten Kinder im Grundschulalter zu erkennen¹, welche selbst formal gegen eine Realisierung des Bildungsprogramms spricht. Die Frage nach dem dafür vorliegenden Grund kann die Interviewpartnerin nicht beantworten (vgl. F.6, S. 159, 18-21).

Der Bildungsexperte von *Patha Bhavana* schätzt das Programm *Education for All* als „bürokratie- und kapitalgeleitetes Programm“ ein. Die qualitative Erreichbarkeit des Ziels bis zum Jahr 2015 bezweifelt er, weil Edukation ein fortlaufender Prozess ist und sich die maßgebenden Parameter kontinuierlich verändern. Dabei bezieht er sich auch auf Aussagen des indischen Premierminister Manmohan Singh (vgl. F.7, S. 162, 34-42). Er fügt, unabhängig von qualitativen Aspekten, hinzu, dass sich seiner Schätzung nach in West Bengalen etwa 40% der Kinder außerhalb von Schulen befinden. Diese Annahme begründet er damit, dass die Alphabetisierung, die bei 60% liegt, die Zahl der Einschreibungen reflektiert (vgl. F.7, S. 163, 1-5).

8.5 Relevanz der Reformpädagogik

Zur Relevanz der Reformpädagogik wurden die Administratoren in der Regel nicht befragt, da sie nicht direkt in den Prozess der primären Edukation eingebunden sind. Die Personen, die sich zu dieser Frage äußerten, messen jedoch den Ideen indischer Befreiungspädagogen nach wie vor eine große Bedeutung bei (vgl. F.1, S. 125, 39-46). Die Gesprächspartnerin des „DPEP“ in Andhra Pradesh ist der Auffassung, dass das

¹ Seit dem Jahr 2003 ist die Zahl der nicht an Grundschulen eingeschriebenen Kinder in den Distrikten West Bengalens, in denen das DPEP durchgeführt wird, kontinuierlich steigend: Waren es zum 1.04.2003 offiziell noch 202.304 Kinder, die keine Schule besuchten, so sind es Ende 2004 bereits 231.339. Entsprechend ist die Zahl der Einschreibungen in diesem Zeitraum generell rückläufig. Einer Quote von 8.045.773 eingeschriebenen Kindern steht 2004 eine Quote von 6.489.883 Kindern gegenüber. Am stärksten davon betroffen sind Kinder der Scheduled Casts (Differenz: 458.186), gefolgt von Kindern der Scheduled Tribes (Differenz: 238.305). Bei den Kindern anderer benachteiligter Klassen (Other Backward Classes) beträgt die Differenz 138.205 (vgl. DPEP West Bengal 2005 a und b, unveröffentlichte Statistiken). Interessanter Weise ist folglich die Summe dieser Differenzen der weniger eingeschriebenen Kinder (834.696) höher als die Zahl der gesamten Einschreibungen in den DPEP Distrikten West Bengalens im Jahr 2004.

wirkliche Wesen des indischen Bildungswesens durch die Ideen Swami Vivekanandas getragen würde (F.3, S. 136, 26-28).

Der Bildungsexperte von *Patha Bhavana* merkt hingegen in einem informellen Interview an, dass es keine lebendige Reformpädagogik mehr gibt (vgl. G.5, S. 171). Auch die Entwicklung der einst reformpädagogischen Schule, an der er arbeitet, betrachtet er skeptisch. Im negativen Fall wird sich, seiner Meinung nach, möglicherweise lediglich die „Rolle der Schule als Museumsteil für die Besucher und Zuschauer fortsetzen (vgl. F.7, S. 165, 35-38).

8.6 Gesellschaftsbezogene Positionierungen

Von den Administratoren wurden in den Interviews in der Regel nur punktuelle, ausweichende gesellschaftliche Positionen bezogen.

Die Frage nach Korruption im staatlichen Bildungssektor beantworten zwei der Gesprächspartner verneinend (vgl. F.1, S. 125, 22-23; F.3, S. 134, 34-41). Im Gegensatz dazu meint der Befragte des „Education Department“ in West Bengalen ausführlicher und korruptionsbejahend aber relativierend:

A: Korruption im Bildungsbereich ist nicht höher als die allgemeine Korruption in anderen Bereichen. Korruption ist nicht weniger als in anderen Gebieten. Es hängt alles davon ab, ob die Köpfe (minds) korrupt sind. Das ist ein großes Gebiet von Wichtigkeit. Und wie ich sagte, wir versuchen nun, die Bildung als einen offenen Prozess zu gestalten als einen sichtbaren Prozess, einen überwachbaren Prozess, mit der Erwartung, dass mit der Art der Überprüfung, Umstrukturierung, Umorganisation die Gebiete kleiner werden, auf denen die Leute gezwungen werden können. Zweitens - wenn es Instanzen gibt, in denen die Leute geradlinig sind, haben wir Korrektivmechanismen. Aber Korruption ist nicht mehr und nicht weniger als in anderen Gebieten.

I: So, was meint denn das, nicht mehr und nicht weniger? Gibt es sie oder nicht?

A: Die Bildung reflektiert die Gesellschaft.
(F.5, S. 155 f., 37-48; 1)

Den Einfluss der staatsleitenden Kommunistischen Partei West Bengalens auf den Sektor der Edukation betrachtet der Gesprächspartner tendenziell positiv. Eine Verpflichtung zur Bildung bliebe jedoch, unabhängig von philosophischen Denkrichtungen, in jedem Fall bestehen (F.5, S. 156, 40-47).

Aus einem anderen Blickwinkel positioniert sich die Befragte des „SSA“ in West Bengalen. Die folgende Gesprächssequenz legt nahe, dass nach wie vor wirksame,

kommunalistische bzw. religiöse Faktoren die Bildungsrealität stärker determinieren, als alle anderen befragten Administratoren eingeräumt haben:

A: In vielen Köpfen, insbesondere in den ländlichen Gebieten, sind sehr traditionelle Vorstellungen. Die Benachteiligungen werden nicht aufgehoben, sondern immer wieder reproduziert. Da passieren Sachen - (flüstert) das darf ich hier gar nicht laut sagen - das ist unglaublich.

I: Diskriminierungen?

A: Ja. Betroffen sind die benachteiligten Kinder und die Mädchen. Die Prozentzahl der Mädchen, welche die Schule abbrechen, ist höher als die der Jungen. Die Ursache ist ein sehr traditionelles Denken. Sie müssen zu Hause helfen. Das Hauptproblem ist die demografische Situation.

I: Inwiefern?

A: Das Problem ist die Mitgift, welche die Eltern des Mädchens an die Familie des Jungen zahlen müssen. Dadurch haben die Familien mit Mädchen häufig enorme ökonomische Probleme. Bei der Stammesbevölkerung ist das anders. Da gibt es keine Diskriminierung der Frauen, weil sie in die ökonomischen Prozesse der Familie eingebunden sind. Sie sind sozusagen völlig gleichberechtigt, das schafft Selbstvertrauen. Das DPEP (District Primary Education Programme) versucht, für die Benachteiligten in der Gemeinde ein Bewusstsein zu schaffen. Wenn die Gemeinde durch das *panchayat* Druck ausüben könnte, wäre viel gewonnen. Das steht aber oft im Widerspruch zu öffentlichen Moralvorstellungen. Oft ist es selbst schwer, dass Kinder unterschiedlicher Religionszugehörigkeit miteinander essen.

(F.6, S. 158, 28-48)

Dem Bildungsexperten der Schule *Patha Bhavana* zufolge ist Korruption im Bildungsbereich allgegenwärtig und betrifft alle Ebenen:

A: Natürlich [gibt es Korruption], jeder, der regelmäßig die Zeitung liest, wird das bestätigen! Seit die Edukation in Form von finanziellen Mitteln mehr Aufmerksamkeit erhält, hat sich das Szenario radikal verändert, ob in Form von Korruption bei der Berufung, bei der Veruntreuung von Geldern, im Prüfungssaal, beim Ausstellen falscher Zeugnisse, beim Verbreiten erfundener statistischer Daten, politischer Beeinflussung ... Ich könnte fortfahren aber das ist eine widerliche Sache und ich beherrsche mich!

(F.7, S. 163, 35-40)

9 Zusammenfassung der Kernaussagen der informellen Gespräche

Zur Validierung der formellen Interviews und Beobachtungen wurden zusätzlich sieben informelle Gespräche mit Personen durchgeführt, die in verschiedener Weise mit der Edukation in Indien verbunden sind. Darüber hinaus wurde eine schriftliche Befragung eines Elternteils der „Staatlich unterstützten Schule VI“ vorgenommen, um die informellen Aussagen einer an dieser Schule arbeitenden Lehrerin abzugleichen.

Von den Personen, die nicht direkt in die *staatliche Elementarbildung* involviert sind, wird der staatliche Grundschulbereich als defizitär charakterisiert. Kritisiert werden die schulische Infrastruktur, die Anzahl der Lehrenden, die Schuldichte, die Ausbildung der Primarschullehrer, die Qualität der Textbücher (vgl. G.1, S. 167; G.4, S. 170; G.5, S. 171) sowie die hohe Lehrerfluktuation, die auch auf die schlechte Bezahlung zurückzuführen ist (G.4, S. 170). Es bestehen vielfältige *Strukturprobleme im Bildungsbereich*, unter anderem deshalb, weil der Staat die Gelder völlig willkürlich und unkoordiniert vergibt und die Primarstufe signifikant unterfinanziert ist - pro Jahr und pro Schüler werden hier lediglich 12 Dollar ausgegeben (vgl. G.4, S. 170). Gleichzeitig mache die Regierung den Fehler, vor allem auf quantitative Aspekte wie die Quote der Einschreibungen und die Anwesenheit der Schüler zu achten, es wird jedoch nicht nach der Qualität gefragt, die in allen Punkten sehr schlecht ist (G.5, S. 171).

Die *privaten Schulen* werden von einem Gesprächspartner positiv bewertet, sind aber seiner Meinung nach durch Zugangsgebühren und monatliche Gebühren sehr teuer (G.1, S. 167). Ein anderer Gesprächspartner hebt in diesem Zusammenhang hervor, dass die Gründung privater Schulen häufig mit der Absicht verbunden ist, ein Geschäft zu machen. So sind in vielen Gründergesellschaften einflussreiche VIPs (vgl. G.4, S. 170). Von *Nichtregierungsorganisationen getragene Schulen* füllen nach der Auffassung eines Gesprächspartners eine Lücke in der Schullandschaft und leisten gute Arbeit (G.5, S. 171).

Korruption lässt sich in allen Bereichen des öffentlichen Lebens verorten (vgl. G.3, S. 169). Ein Beispiel dafür ist die Versorgung mit dem *Mid Day Meal*, bei dem Reis in guter Qualität geliefert und Reis schlechter Qualität an die Kinder weitergegeben wird. Dabei betrügen die Gesamtkosten für ein gekochtes Essen lediglich etwa eine Rupie pro

Kind (vgl. G.4, S. 170). Ein anderes Beispiel ist die Einstellung der Lehrenden an staatlichen Schulen, die über die Höhe des gezahlten Schmiergeldes entschieden wird (vgl. G.3, S. 169). Dieses Schmiergeld kann bis zu 10.000 Rupien betragen (G.4, S. 170). Im Widerspruch dazu stehen die Aussagen eines Beamten aus West Bengalen und eines Leiters einer staatlichen Sekundarschule in Andhra Pradesh. Letzterer bewertet die staatlichen Schulen als sehr gut: Die Lehrenden sind an der Entwicklung der Kinder interessiert, im Gegensatz zu privaten Schulen ist hier keine Korruption zu verzeichnen, die Zulassung der Lehrenden erfolgt nach einem Ranking. Etwa 90% der Lehrenden haben eine „Vision vom Unterrichten und Bilden“ und offerieren den Kindern eine gute Unterrichtsqualität. Das Ziel *Education for All* bis zum Jahr 2015 wird mit Sicherheit erreicht. Ein Grund dafür ist unter anderem, dass es wegen des Reservierungssystem über die (Non-) Residential Schools keine Schulfernbleiber mehr gibt. Die Entscheidung vieler Eltern für private Schulen ist lediglich darauf zurückzuführen, dass dort ab der ersten Klasse Englisch unterrichtet wird (vgl. G.2, S. 168). Der bengalische Beamte ist der Auffassung, dass sich die staatliche Primarschulbildung in seinem Bundesland wesentlich verbessert hat. Dieses ist an der Zahl der Einschreibungen (die mehr als 90% beträgt), der rückläufigen Zahl der Schulabbrecher, der guten Infrastruktur und der Integration unterprivilegierter Minoritäten in die Primarschulbildung zu erkennen. Das staatlicherseits investierte Budget für diesen Bildungssektor ist seiner Meinung nach ausreichend. Er betont ferner, dass es zunächst wichtig ist, die Quantität zu sichern, auf qualitative Aspekte sei dann im Anschluss zu achten. Für Straßenkinder sind NGO-Schulen zuständig, die flexibler als die staatlichen Schulen und besser den Bedürfnissen der Kinder angepasst sind. *Education for All* mit dem Ziel der Vermittlung von Basiswissen wird früher als 2015 erreicht werden (G.6, S. 172).

Letztlich sei angemerkt, dass sich die informellen Aussagen einer Lehrerin der „Staatlich unterstützten Schule VI“ bezüglich von Korruption und Unterdrückung an ihrer Schule vonseiten der Direktorin (vgl. G.7, S. 173 f.) über eine nach der Befragung veranlasste staatliche Inspektion und eine Elternbefragung nicht bestätigten. Gleichzeitig sind aber auch keine Beweise für die Unwahrheit der Aussagen der Lehrerin vorzulegen. Daher kann hier über den Wahrheitsgehalt dieser Aussagen kein Urteil gefällt werden. Am Rande ergab jedoch die Befragung eines Elternteils, dass dieses mit der Qualität des Unterrichts an der „Staatlich unterstützten Schule VI“ unzufrieden ist (vgl. G.8, S. 175).

10 Inhalts- und kontextanalytische Interpretation des Datenmaterials

Nach der Auswertung des Datenmaterials soll nun die Dateninterpretation erfolgen. Sie wird in zwei Analyseschritten vorgenommen: Zunächst werden die in den Kapiteln sieben bis neun ausgewerteten Daten aus inhaltsanalytischer Sicht interpretiert, anschließend und inhaltsübergreifend wird das Datenmaterial, auf der Grundlage der Ausführungen im theoretischen Teil der Arbeit, in den kontextanalytischen Rahmen der kollektiven, 'indischen Deutungsmuster' vor dem Hintergrund der qualitativen Sozialforschung gestellt (vgl. Kap. 6.1.1).

10.1 Analyseschritt A - Inhaltsanalytische Dateninterpretation

Aus der Gesamtsicht der an den Einrichtungen erhobenen Daten ergeben sich signifikante *Tendenzen*, welche zum einen qualitative und quantitative Dimensionen des Prozesses der elementaren Edukation umfassen und zum anderen in den Auffassungen der befragten Personen nachzuzeichnen sind. Sie formatieren sich durch im Folgenden darzulegende Charakteristika:

10.1.1 Homogenität

An den besuchten staatlichen bzw. der staatlich unterstützten Schulen ergibt sich zusammenfassend, aus dem Blickwinkel dieser Faktoren heraus, ein weitestgehend einheitliches, von geografischen Faktoren unabhängiges Bild. Ihre Bildungsangebote richten sich grundsätzlich an Kinder ökonomisch armer Familien aus benachteiligten bzw. 'unteren' Klassen und Kasten. Als entsprechend hoch ist die sozioökonomisch begründete Quote der Schulfernbleiber bzw. -abbrecher an sämtlichen staatlichen Schulen zu bewerten. Diese Quote korreliert darüber hinaus mit den an sämtlichen staatlichen Schulen nachzuweisenden indirekten Kosten des Schulbesuchs.

In den meisten Fällen sind die hier arbeitenden Lehrenden als solche ausgebildet und nehmen unregelmäßig an Fortbildungen teil. Ein direkter Einfluss der Fortbildungs-

inhalte auf die Methodik und Didaktik der Lehrenden ist jedoch nicht erkennbar. Die nach wie vor verbreitete Unterrichtsmethode ist die Frage-Antwort-Methode bzw. das Vor- und Nachsprechen. Der Unterrichtsstil ist autoritär geprägt. In den beobachteten Unterrichtssituationen wird nur ein Bruchteil der Lernenden einbezogen und es erfolgt keine Lernerfolgskontrolle. Die eingesetzten Unterrichtsmaterialien sind minimalistisch. Das quantitative Verhältnis zwischen Jungen und Mädchen ist insgesamt ausgewogen. Weitgehend einheitlich sind die Auffassungen über die Ziele der elementaren Edukation bzw. die in den Interviews formulierten Wünsche der hier arbeitenden Lehrenden sowie die Schülerbilder. Hier wird, überwiegend minimalistisch, der unmittelbare Nahbereich der Schüler bzw. der Unterrichtsprozess an sich adressiert.

Einheitlich gestaltet sich ebenfalls die Bewertung aller Befragten hinsichtlich der Qualität staatlicher Bildungsangebote: Tendenziell wird diese, gegenüber privatschulischen Bildungsangeboten, als defizitär charakterisiert. Gleichzeitig zeichnen die im Lehrerberuf tätigen Befragten ein weitgehend einheitliches, positives Selbstbild hinsichtlich der Berufswahl, der gesellschaftlichen Akzeptanz sowie des übergreifenden Lehrerbildes nach.

10.1.2 Heterogenität

Der Blick auf die an den privaten Einrichtungen erhobenen Daten verweist insgesamt auf eine hohe interschulische Heterogenität. Determinanten dieser Heterogenität sind geografische, infrastrukturelle und sozioökonomische Aspekte.

Während an den urbanen privaten Schulen ausschließlich Personen arbeiten, die eine Lehrerausbildung absolviert haben, verfügen die Lehrenden der ruralen privaten Schulen meist über keine pädagogische Ausbildung. Ein gleich gelagertes Gefälle ist auch im Hinblick auf die Möglichkeit der Teilnahme an berufsbegleitenden Fortbildungen zu konstatieren. Different gestaltet sich das Verhältnis zwischen den urbanen und ruralen privaten Schulen ebenso in Bezug auf die Schüleranwesenheit, welche an den urbanen Schulen deutlich über der der ruralen Schulen liegt. Mit dieser Tatsache korrelieren differente Motivationen, der Schule fernzubleiben bzw. diese abzubrechen, welche in den untersuchten ruralen Gegenden meist auf elementare ökonomische Engpässe der Familien zurückzuführen sind. An den städtischen privaten Schulen

hingegen widerspiegelt die quantitativ zu vernachlässigende Fernbleiber- und Abbrecherquote die stabileren finanziellen Hintergründe der dortigen Familien; zumeist ist hier ein Schulwechsel durch einen elterlichen Umzug motiviert.

Darüber hinaus lässt sich innerhalb des Vergleichs der städtischen und ruralen privaten Schulen ein quantitatives und qualitatives Zugangsgefälle konstatieren, welches auf die Zulassungsgebühren, die Schuleintrittstests sowie höhere Schulgebühren an ersteren zurückzuführen ist.

Die Zusammensetzung der Schülerschaft an nahezu allen privaten Schulen ist als unausgeglichene zu bezeichnen, da, von einer Ausnahme abgesehen, der prozentuale Anteil der Jungen deutlich über dem der Mädchen liegt.

Die Ergebnisse der Unterrichtsbeobachtungen legen nahe, dass auch die Qualität der Edukation zwischen städtischen und ländlichen privaten Schulen erheblich variiert. Besonders deutlich wird dies im Hinblick auf die Qualitätsunterschiede des Englischunterrichts. Wenngleich die Methodik der staatlichen Schulen ähnelt, sind die städtischen privaten Schulen umfangreicher ausgestattet und räumen extracurricularen Aktivitäten einen bedeutenderen Stellenwert ein als die ruralen privaten Schulen. Damit verbunden ist ein Perspektivengefälle bezüglich der Auffassungen über Ziele der Edukation bzw. der individuellen Wünsche aufseiten der Befragten, welche die Lehrenden der urbanen Schulen ganzheitlicher und differenzierter fassen als ihre Kollegen an den privaten Schulen im ruralen Raum, wo der unmittelbare Nahbereich der Schüler im Vordergrund steht. Es ist anzunehmen, dass mit dem Qualitäts- und Perspektivengefälle auch ein berufliches und ökonomisches Chancengefälle aufseiten der Schülerschaft mit einer Präferenz der urbanen privaten Schülerschaft einhergeht.

Eine klare Ausnahme bildet jedoch die ebenfalls privat finanzierte, urban gelegene „NGO Schule“ für in einem Slum lebende Kinder. In fast allen der hier genannten Punkte steht diese Einrichtung weit hinter allen anderen besuchten privaten Schulen. Der Anteil der Mädchen ist hier gegenüber dem der Jungen deutlich höher und die Quote der Schulabbrecher liegt mit fast 50% weit über dem der anderen privaten Einrichtungen. Die Ziele der hier angebotenen Edukation sind, entsprechend der äußeren Rahmenbedingungen, elementar. Trotz einer sehr engagierten Lehrerschaft ist daher zu vermuten, dass das Chancengefälle im Vergleich zu den anderen privaten Schulen wesentlich extremer ist.

Im schultypübergreifenden Vergleich sind die hervorgehobenen Aspekte der Heterogenität - Ausbildungs- und Fortbildungsgefälle, Anwesenheitsgefälle, Zugangsgefälle, Qualitätsgefälle, Perspektivengefälle, Chancengefälle - noch kontrastreicher. Anders als im Vergleich der privaten Einrichtungen erlaubt die Gesamtsicht auf das Datenmaterial nur bedingt eine räumliche Kategorisierung. Entsprechend stark können die Differenzen zwischen den Schulen im ländlichen Raum, z.B. der „Non Residential Bridge School“ und der „Privaten Schule II“ in Andhra Pradesh bzw. zwischen denen im städtischen Raum, z.B. der „Staatlichen Schule V“ und der „Privaten Schule III“ in West Bengalen, sein.

Gleichermaßen bestimmend wirken jedoch die jeweiligen sozioökonomischen Hintergründe der Schüler, welche darüber entscheiden, welche Schulform sie besuchen. Diese Tatsache wird im Hinblick auf die Schülerschaft der „Internationalen Schule“ und der „NGO-Schule“ bzw. der „Non Residential Bridge School“ besonders deutlich.

10.1.3 Monetarisierung

Die Aussagen der Interviewpartner verweisen auf eine starke Monetarisierung der elementaren Edukation, die sich auf institutioneller, administrativer und familiärer Ebene ausdrückt.

Der Schulbesuch ist an keiner Schule kostenfrei. Selbst wenn die Elternschaft der „Non Residential Bridge School“ für den Schulbesuch ihrer Kinder monatlich 100,- Rupien erhält, muss sie die Kosten für die Verbrauchsmaterialien tragen. An den staatlichen Schulen entstehen verdeckte Kosten für Verbrauchsmaterialien und Nachhilfeunterricht, die teilweise der Höhe der an privaten Schulen zu zahlenden Gebühren entsprechen. Auf die direkten und indirekten Kosten an den privaten Schulen wurde bereits eingegangen. Die jeweilige Höhe korreliert hier mit der Lage (urban bzw. rural), der Ausstattung der Schule, den extracurricularen Angeboten und dem Ausbildungsgrad der Lehrenden und veranlasst somit zu einer Inbezugsetzung von Zulassungs- bzw. Schulgeldhöhe und Bildungsqualität. Als polarisierende Beispiele seien hier die „Internationale Schule“ und die „Private Schule I“ genannt. Darüber hinaus gibt es Indizien für die Auffassung, dass Edukation nur dann etwas wert ist, wenn sie etwas kostet.

Gleichzeitig wird deutlich, dass Edukation als Geschäftsfaktor betrachtet wird. Offensichtlich ist dies im Hinblick auf die Gründungen von privaten Schulen, die Formen des Konkurrenzkampfes an diesen Einrichtungen und die teilweise erheblichen verdeckten Gebühren, welche die Eltern hier entrichten müssen. Darüber hinaus verweisen auch verschiedene Facetten der Korruption, z.B. die zu zahlenden Schmiergelder bei Lehrereinstellungen an staatlichen Schulen (denkbarer aber hier nicht nachweisbarer Weise auch an privaten Einrichtungen) und bei Inspektionen an privaten Schulen, die Veruntreuung von zweckgebundenen Mitteln für das *Mid Day Meal*, die Verbreitung gefälschter statistischer Daten sowie politische Beeinflussungen auf eine Monetarisierung des Prozesses der Edukation. Auch der als selbstverständlich anerkannte Nebengewinn für die schultypunabhängige Erteilung von Nachhilfeunterricht kann als Indiz für diesen gewertet werden. Der Bildungsexperte der Schule *Patha Bhavana* bewertet auch das Programm *Education for All* als kapitalgelenkt.

Offenbar kann selbst für Teile der Elternschaft die Edukation ihrer Kinder ein Geschäftsfaktor sein. Dies wird im ruralen Andhra Pradesh besonders deutlich: Zugunsten des monatlichen Erhalts von 100,- Rupien meldeten viele Eltern ihre Kinder an der örtlichen Primarschule ab und ließen sie stattdessen an der „Non Residential Bridge School“ einschreiben. Das zwischen beiden Schulen zu konstatierende Qualitätsgefälle hinsichtlich der Ausbildung der Lehrenden bzw. Volontärinnen, der Schulausstattung, der Unterrichtsinhalte und der Unterrichtsführung wurde bei dieser Entscheidung vernachlässigt. Indes sind die verdeckten Kosten für die an der staatlichen Primarschule verbliebenen Kinder ungleich höher, obwohl sie der gleichen sozio-ökonomischen Schicht wie die Kinder der „Non Residential Bridge School“ angehören. Gleichmaßen sind die Kosten an der „NGO Schule“, welche von Kindern von Slumbewohnern besucht wird, deutlich höher als an staatlichen Primarschulen, wenngleich davon ausgegangen werden muss, dass gerade sie über stark begrenzte finanzielle Ressourcen verfügen. Die Lehrenden dieser Schule vertreten jedoch die Auffassung, dass gerade die Schulgebühren einen regelmäßigeren Schulbesuch der Schüler begünstigen. Gleichzeitig belegen die an anderen Schulen erhobenen Daten das Gegenteil, indem die indirekten Kosten als Grund gesehen werden, die Schule nicht zu besuchen bzw. abzuberechnen.

Diese Phänomene verweisen auf eine monetäre Schieflage an Einrichtungen, die von finanziell armen Kindern frequentiert werden. Insbesondere hier bestimmen vor allem

geldliche Faktoren die (Nicht-) Inanspruchnahme von Edukation, wobei qualitative Aspekte in den Hintergrund treten.

Die starke Monetarisierung von Edukation und die Kapitalorientiertheit von Bildungsprogrammen kann als Hinweis dafür gewertet werden, dass die elementare Edukation Gefahr läuft, zu Ungunsten emanzipatorischer und partizipativer Aspekte instrumentalisiert zu werden.

10.1.4 Quantifikation

Die Datenauswertung weist, insbesondere an staatlichen und ländlichen privaten Schulen, der „NGO-Schule“ und der non-formalen „Non Residential Bridge School“, auf ein unausgeglichenes Verhältnis zwischen quantitativen und qualitativen Parametern hin. Neben dem bereits charakterisierten Phänomen der Monetarisierung ist hier vor allem die Überbewertung von Einschreibequoten gegenüber der tatsächlichen Schüleranwesenheit zu bemerken. Diese Einseitigkeit verschleiert nicht nur die Tatsache, dass stellenweise bis zu 50% der eingeschriebenen Kinder nicht kontinuierlich an elementarer Edukation teilhaben, sondern lässt auch die damit verbundene Frage nach dem qualitativen Niveau der angebotenen Edukation unbeantwortet. In den Unterrichtsbeobachtungen wurde deutlich, dass die Unterrichtsqualität, insbesondere an der non-formalen „Non Residential Bridge School“ und den staatlichen sowie ruralen privaten Schulen gering ist. Folglich täuschen die Einschreibequoten über den realen Grad der quantitativen und qualitativen Exklusion von Edukation hinweg. In diesem Zusammenhang sei auch auf die Ex- bzw. Inklusion verwiesen, welche durch die (Un-) Möglichkeit, mit Beginn der ersten Klasse an einem qualitativ hochwertigen Englischunterricht teilzunehmen, hervorgebracht wird.

An den städtischen privaten Schulen sowie der „Internationalen Schule“ ist die Kluft zwischen quantitativen und qualitativen Aspekten einerseits weniger stark, da das Niveau der Ausstattungen, der Unterrichtsführung und der extracurricularen Aktivitäten deutlich über dem der anderen Schulen liegt. Andererseits ist hier jedoch eine starke Prüfungsorientiertheit und eine starke Quantifikation der Lernziele zu konstatieren, welche den Leistungsdruck an diesen Schulen gegenüber den anderen Einrichtungen

deutlich stärker erscheinen lässt. Dieser wird jedoch von vielen Befragten positiv bewertet, da er in deren Auffassung mit besseren Lernergebnissen einhergeht.

Innerhalb der Aussagen der Administratoren wird deutlich, dass qualitative und quantitative Parameter der Edukation nicht als 'zwei Seiten einer Medaille', sondern als isoliert betrachtet wurden bzw. werden. Der Erfolg bildungspolitischer Programme wird bisher ausschließlich quantifiziert. In diesem Sinne seien, so vor allem die Aussagen der meisten Administratoren, in den vergangenen Jahren Einschreibequoten erhöht und der Schulzugang sichergestellt worden, woraufhin nun der Qualitätsausbau erfolgen soll. Dabei fällt jedoch auf, dass die genannten Quoten zwischen und teilweise auch innerhalb der Interviews widersprüchlich sind. Herausragend und beispielhaft sei hier auf die Aussage des Gesprächspartners des „Education Department“ West Bengalen verwiesen, der einerseits von einer 97%igen Einschreibungsquote der Zielgruppe spricht, andererseits jedoch erwähnt, dass 40% der Schüler die elementare Edukation abbrechen.

Durch die einseitige Quantifizierung elementarer Edukation werden, wie die Unterrichtsbeobachtungen und verschiedene Aussagen von Gesprächspartnern nahe legen, nicht nur qualitative Aspekte ausgeblendet, es wird darüber hinaus häufig übersehen, dass beide Parameter, insbesondere im Hinblick auf die Schüleranwesenheit, einander bedingen.

10.1.5 Vernachlässigung

Das Datenmaterial verdeutlicht eine weit reichende öffentliche Vernachlässigung elementarer Edukation. Da staatliche elementare Edukation besonders von Kindern mit sozioökonomisch benachteiligten familiären Hintergründen in Anspruch genommen wird, sind daher gerade diese, aus dem Bildungsverständnis dieser Arbeit heraus, als Risikogruppen zu bezeichnen. Darüber hinaus wird innerhalb der Interviewaussagen der Lehrenden und der Administratoren immer wieder deutlich, dass insbesondere Kinder aus marginalisierten Bevölkerungsgruppen gar nicht, unzureichend bzw. ziellos adressiert werden.

Dieses wird mit Blick auf die „NGO Schule“ und die „Non Residential Bridge School“ besonders sichtbar, die noch stärker als die Schüler der staatlichen Primarschulen von

den Auswirkungen der Neglektion betroffen sind. Ein Grund dafür kann darin gesehen werden, dass die Edukation von besonders benachteiligten Kindern, z.B. Kinderarbeitern, Kindern ohne festen Wohnsitz oder an der unteren Armutsgrenze lebenden Kindern weitestgehend dem non-formalen- bzw. dem NGO-Sektor zugeteilt wird und staatlicherseits bisher nach keiner nachhaltigen Antwort auf die Frage nach der Partizipation an Edukation aller gesucht worden ist. So ist unklar, welche Einrichtung die Kinder der „NGO Schule“ besuchen werden, nachdem sie aus ihrem Slum vertrieben worden sind, da es, insbesondere für diese Schülerschaft, keine ausreichenden Schulen gibt. Gleiches gilt für die so genannten Nomadenkinder in Andhra Pradesh, die sich außerhalb von formaler und non-formaler Edukation befinden. Die an der „Non Residential Bridge School“ erhobenen Daten verdeutlichen die Neglektion aus qualitativer Sicht in Bezug auf die Unterrichtsführung, die Infrastruktur, die Unterrichtsmaterialien und den Ausbildungsgrad des Personals. Diese entsprechen nicht den Bedürfnissen der Kinder und lassen eine daraus resultierende schwierige bzw. nur formale Anschlussfähigkeit an das formale Schulsystem vermuten.

Im Vergleich zu anderen Berufsgruppen des öffentlichen Dienstes sind die Lehrenden der staatlichen Primarschulen deutlich unterfinanziert, wenngleich die Gehälter ihrer Kollegen der privaten Schulen noch niedriger sind. Auch hier ist jedoch anzumerken, dass die Lehrenden der „NGO Schule“ und der „Non Residential Bridge School“, die Lehrenden also, die marginalisierte Kinder unterrichten, von allen Befragten am wenigsten Geld verdienen.

10.1.6 Teilweise Uneinheitlichkeit bildungspolitischer Maßnahmen

Bildungspolitische Maßnahmen, z.B. die Finanzierung des TLM und jährliche Zuschüsse für die Schulausstattung, sind an allen besuchten staatlichen Schulen als weitgehend ähnlich zu bezeichnen. Lediglich an der „Staatlichen Schule V“ in West Bengalen berichten die Lehrenden über unregelmäßige Zahlungen des Geldes für die TLM. An dieser Schule war während der Unterrichtsbeobachtungen nicht zu erkennen, dass die Kinder über Schulbücher verfügen, wenngleich die befragten Lehrenden äußerten, mit Textbüchern zu arbeiten. Diesem Widerspruch konnte jedoch nicht weiter nachgegangen werden.

Die Versorgung der Kinder mit einem *Mid Day Meal* ist an den staatlichen bzw. non-formalen Schulen in Andhra Pradesh als einheitlich zu bewerten. An den urbanen staatlichen bzw. staatlich unterstützten Schulen in West Bengalen bekommen die Kinder anstelle einer gekochten Mahlzeit monatlich drei Kilogramm Reis. Die Schüler der „NGO Schule“ erhalten nur unregelmäßig eine warme Mittagsmahlzeit. Diese Tatsachen legen nahe, dass die Realisierung des *Mid Day Meal Programme* in West Bengalen noch nicht in vollem Maße erfolgt ist.

Die Uneinheitlichkeit bildungspolitischer Maßnahmen ist auch aus den widersprüchlichen Positionierungen hinsichtlich der Bildungsverantwortung für Kinder ohne festen bzw. legalen Wohnsitz abzuleiten. So falle die Edukation dieser Kinder laut der Aussagen des Beamten des „Education Department“ in den staatlichen Verantwortungsbereich, die Befragten des „School Board“ negieren diese jedoch.

In Andhra Pradesh lässt sich eine Uneinheitlichkeit bzw. Unausgereiftheit bildungspolitischer Maßnahmen auf anderer Ebene verorten. Die „Non Residential Bridge School“ ist innerhalb des *National Child Labour Project* eingebunden und gewährt, wie bereits an anderen Stellen erwähnt, ihren Schülern ein monatliches Schulgeld von 100,- Rupien sowie zwei Uniformteile pro Schuljahr. Für die Schülerschaft der in unmittelbarer Umgebung liegenden „Staatlichen Schule I“, welche dem gleichen sozioökonomischen Milieu wie die der „Non Residential Bridge School“ entstammt, gibt es keine dieser Vergünstigungen.

Die Aussagen der Lehrenden der staatlichen Schulen legen darüber hinaus nahe, dass die ihnen von den örtlichen Schulämtern angebotenen Fortbildungen ausgesprochen unregelmäßig stattfinden, was als weiteres Indiz für die Uneinheitlichkeit bildungspolitischer Maßnahmen gewertet werden muss.

Eine diesen Interpretationspunkt stützende, schulübergreifende Auffassung wird vom Bildungsexperten der Schule *Patha Bhavana* geäußert, der die staatliche Bildungspolitik als instabil und ziellos bewertet. Dieser Zustand kann unter anderem auch darauf zurückgeführt werden, dass das staatliche Bildungssystem zentralistisch organisiert ist.

Eine programmatische Realitätsferne drückt sich weiterhin über das Verbot der Kinderarbeit aus. Anhand der untersuchten Zielgruppen wird deutlich, dass die Einrichtung non-formaler Bildungsangebote und ein Verbot der Kinderarbeit nicht ausreichend sind, eine elementare Edukation sicherzustellen. Ganzheitlichere Ansätze, die z.B. einen weit reichenden Artmutsabbau beinhalten und die Chancen auf einen

regelmäßigen Schulbesuch der Kinder erheblich steigern würden, konnten nicht identifiziert werden.

10.1.7 Unterrichts-, Fortbildungs- und Auffassungsabstraktheit

Der lebensweltliche Abstraktheitsgrad der beobachteten Unterrichtssituationen variiert teilweise erheblich. Von besonderer Abstraktheit sind die Unterrichtsverläufe an den staatlichen Schulen, den ruralen privaten Schulen und der „Non Residential Bridge School“, während die der „Internationalen Schule“ und der „Alternativen Schule“ vergleichsweise alltagsnah und lebensweltbezogen erscheinen.

Fast jede der beobachteten Unterrichtssituationen ist getragen von einer großen emotionalen Distanz und Hierarchie zwischen Lehrenden und Schülern. Eine zumindest stellenweise ausgewogene Kommunikation findet nicht statt.

Insbesondere an den staatlichen Schulen und der „Non Residential Bridge School“ fällt auf, dass die Lehrenden auf keine Kompetenzen zurückgreifen können, dem insgesamt hohen sonderpädagogischen Förderbedarf der Kinder entgegenzukommen, was deren Möglichkeiten der Teilhabe an Edukation nachhaltig dezimiert.

Die Daten zeigen keine erkennbare Einbeziehung nicht alphabetisierter Eltern in Schulfragen. Diese Tatsache erhöht den Abstraktheitsgrad des Unterrichts erheblich, da dieser für die Eltern unnachvollziehbar bleibt und eine häusliche Begleitung der Kinder nicht möglich ist.

Wenngleich die Lehrenden der staatlichen Schulen von mehr oder weniger regelmäßig stattfindenden Fortbildungen berichten, bei denen zum Frontalunterricht alternative Methoden im Mittelpunkt stehen, muss auf der Grundlage der Unterrichtsbeobachtungen angenommen werden, dass keine praktische Umsetzung dieser erfolgt. Auch die vorhandenen, die Textbücher ergänzenden Unterrichtsmaterialien wie Rechen- und Buchstabenkarten finden selten Einsatz, vielmehr stehen sie eingestaubt in den Regalen. Es muss daher vermutet werden, dass die methodische und inhaltliche Abstraktheit der Lehrerfortbildungen mit der des Unterrichts korreliert.

Die meisten der von den Lehrenden an den staatlichen und ruralen privaten Schulen sowie der „Non Residential Bridge School“ dargelegten Selbst- und Schülerbilder sowie die mit dem Prozess der Edukation verbundenen Ziele und Wünsche scheinen ebenfalls

abstrakt und 'blutleer'. Sie adressieren häufig nicht den realen Prozess bzw. Zustand der Edukation, sondern drücken eher vage romantische Vorstellungen aus.

Die Aussagen der meisten Befragten zur Bedeutung von Befreiungs- bzw. Reformpädagogik verdeutlicht eine ähnlich gelagerte Abstraktheit bzw. 'Blutleere', da sie zwar als nach wie vor aktuell eingeschätzt wird, jedoch in den meisten Fällen maximal über sie als mit oder durch sie unterrichtet wird.

Die positive Bewertung von Regierungsprogrammen der meisten Befragten, z.B. zur Beseitigung von Kinderarbeit, dem *Mid Day Meal* oder den *Education Festivals*, sind ebenfalls von Abstraktheit geprägt, da sie nicht versuchen, deren tatsächlichen und auch langfristigen Erfolgsgrad zu evaluieren.

Deutlich unterschiedlich sind hier die „Internationale Schule“, die „NGO Schule“, die „Alternative Schule“ sowie die urbanen „Privaten Schulen III und IV“. Befragungen und Beobachtungen zeigen auf, dass der Unterricht lebensnaher und die Auffassungen der Lehrenden langfristig zielfokussierter sind als an den anderen Schulen. Ein Grund dafür kann aus Sicht des Bildungsexperten von *Patha Bhavana* darin gesehen werden, dass das Klientenverhältnis hier ein anderes ist: Während die staatlichen Schulen die Empfänger staatlicher Leistungen sind, sind es an privaten Schulen die Eltern bzw. Kinder, die durch die Leistungen adressiert werden und dadurch die Kompetenz erlangen, die edukative Qualität zu bewerten.

10.1.8 Minimalismus

Die non-formale, die staatliche und die private rurale elementare Edukation ist durch einen vielschichtigen Minimalismus gekennzeichnet, der sich auf infrastruktureller und inhaltlicher Ebene sowie auf der Ebene der Auffassungen von Edukation bei Lehrenden und Administratoren verorten lässt.

Die eingesetzten Unterrichtsmaterialien sind, wie auch an anderen Stellen bereits deutlich wurde, elementar - in der Regel Textbücher sowie Wand- und Schreiftafeln bzw. Schreibhefte. Besonders minimal ist die Ausstattung der „Non Residential Bridge School“.

Auch die Ansprüche an die Unterrichtsqualität sind an diesen genannten Schulen weitgehend minimalistisch. Dies wird im Fach Englisch besonders deutlich¹. So gereicht es beispielsweise an der „Privaten Schule I“ im ländlichen Andhra Pradesh als Aushängeschild, eine aus Kerala stammende Englischlehrerin zu beschäftigen, wenngleich diese auf Grund von Verständigungsschwierigkeiten nicht an der Interviewkommunikation teilnehmen konnte. Auch ein Großteil der an den staatlichen Schulen arbeitenden Lehrenden ist nicht in der Lage, einer einfachen englischsprachigen Kommunikation zu folgen, obwohl sie dieses Fach unterrichten. Gleichermaßen wird in einigen der Interviewaussagen deutlich, dass die Erteilung von Nachhilfe verbreitet und gemeinhin akzeptiert ist. Auch diese Tatsache verweist auf ein schlechtes und minimalistisches Qualitätsniveau des Unterrichts, welche die Inanspruchnahme von außerschulischem Unterricht erfordert.

Die meisten erfragten Positionierungen zur Edukation und zum Programm *Education for All* zeugen von einer minimalistischen Definition von elementarer Edukation, wie auch bei der Formulierung curricularer und cocurricularer Ziele - der Outputs - deutlich wird. Diese werden zumeist auf das Erlernen basaler Kompetenzen der allgemeinen Kulturtechniken bezogen. Damit verbunden sind minimalistische Ziele bzw. Möglichkeiten der eigenen Arbeit aufseiten der Lehrenden, etwa die Erhöhung der Einschreibequoten oder die Alphabetisierung. Resigniert bemerken in diesem Zusammenhang die Befragten der „Staatlichen Schule III“, dass weder die Infrastruktur ihrer Schule noch der mentale Status der Kinder ein zufrieden stellendes Arbeiten ermöglichen. Ausnahmen bilden auch hier die „Internationale Schule“, die privaten Schulen im urbanen Raum sowie die „Alternative Schule“. Die Gesprächspartnerin der „SSA“ West Bengalen äußert in diesem Zusammenhang, dass die staatliche elementare Edukation im Vergleich zu privaten Angeboten nur einem minimalen Anspruch folgt.

Auch die Bezugnahme der meisten Befragten zu Ansätzen der Befreiungspädagogik ist neben der weit verbreiteten Abstraktheit als minimalistisch zu bewerten, wenngleich sie deren Relevanz als hoch einschätzen. Dabei spielen die mit den Ansätzen verbundenen Gesellschaftsvisionen und -kritiken keinerlei Rolle. Selbst den unmittelbaren Prozess der Edukation betreffende Dimensionen, etwa das Umweltlernen bei Tagore oder das Lernen durch handwerkliche Betätigung bei Gandhi, werden gänzlich ausgeblendet

¹ Von dieser Aussage ausgenommen ist die „Private Schule II“ im ruralen Andhra Pradesh. Die hier arbeitenden und aus Kerala stammenden Lehrenden sprechen gutes Englisch.

bzw. auf den Unterricht unter freiem Himmel oder auf den Bereich der familiären Haushaltshilfe reduziert. An der „Internationalen Schule“ im urbanen Andhra Pradesh kommt, zugunsten einer neoliberal-globalen Perspektive, indischen Befreiungspädagogen lediglich ein historischer Stellenwert zu. Auch innerhalb dieses Interpretationspunktes sind die privaten urbanen Schulen und die „Alternative Schule“ als Ausnahmeerscheinungen zu bewerten. Insbesondere an letzterer spielen die edukationalen Ansätze Tagores eine zumindest das Schulkonzept nach wie vor tragende Rolle, obwohl die praktische Umsetzung im Vergleich zu den Anfangszeiten der Schule wesentlich institutionalisierter ist. Die beiden privaten Schulen in West Bengalen heben sich insofern ebenso von sämtlichen anderen Schulen ab, als dass hier zentrale historische Persönlichkeiten - Ram Mohan Roy und Swami Vivekananda - 'selbst zu Wort kommen', indem ihre Schriften (vor-) gelesen werden.

10.1.9 Intrapersonale Wertediskrepanz / Werteabstraktheit

Mit Ausnahme der Befragungen an der „Alternativen Schule“ und der „Internationalen Schule“ ist bei den Interviewpartnern mehr oder weniger stark eine intrapersonale Diskrepanz zwischen gedachten Werten und deren realer Umsetzung zu konstatieren, welche die oben getätigten Aussagen zur Auffassungsabstraktheit zusätzlich stützen. Dabei steht das Selbstbild der Lehrenden häufig im Widerspruch zur Realität und das gesellschaftliche Ansehen der Lehrenden wird ausnahmslos losgelöst von den tatsächlich erbrachten Leistungen bewertet. Dementsprechend werden die benannten Defizite im staatlichen System von Edukation, insbesondere von den an staatlichen Schulen Lehrenden, nicht auf personale Komponenten bezogen, sondern ausschließlich externalisiert und es wird nicht davon ausgegangen, dass eine individuelle Einflussnahme auf diese Defizite möglich ist. Widersprüchlich erscheint in diesem Zusammenhang auch die Tatsache, dass Lehrende an staatlichen Schulen, zumindest an den Einrichtungen in Andhra Pradesh, besser ausgebildet sind als ihre Kollegen an den privaten Schulen, aber allgemein die Qualität an letzteren höher bewertet wird als an staatlichen Schulen. Stellenweise steht das Selbstbild der Lehrenden in Konflikt zu Aussagen die belegen, dass die Berufswahl eine notgedrungene Alternative zu den eigentlichen Berufswünschen darstellt.

Bei vielen befragten Lehrenden besteht eine allgemeine Tendenz, die eigene Schule bzw. den eigenen Schultyp unkritischer zu betrachten als Einrichtungen des anderen Schultyps (privat bzw. staatlich), wo im Gegensatz dazu häufiger Defizite hervorgehoben werden. Darüber hinaus stellen einige Aussagen, besonders die einiger staatlicher Lehrenden, die Realität an ihren Einrichtungen positiver dar, als sie tatsächlich ist, wie unter anderem die Unterrichtsbeobachtungen nahe legen (z.B. in Bezug auf die Unterrichtsmethodik, die Bedeutung befreiungspädagogischer Elemente, die Anwesenheit der Schüler, den Einsatz von TLM, das Erteilen von Nachhilfeunterricht). Dieser Tatbestand ist daher oftmals nicht geeignet, ein realitätsnahes Bild zu entwerfen.

Werteabstraktheit ist bei den befragten Administratoren, mit Ausnahme des Bildungsexperten von *Patha Bhavana*, in besonderer Weise hervorzuheben. In stärkerem Maße noch als bei den befragten Lehrenden tritt hier eine teilweise gravierende Diskrepanz zwischen offiziell formuliertem Bildungsanspruch und der Bildungsrealität zu Tage, insbesondere im Hinblick auf die Auswirkungen staatlicher, bildungspolitischer Maßnahmen, z.B. dem *Mid Day Meal*, Multiplikatoren- und Lehrerfortbildungen, den Mütter-Lehrer-Vereinigungen, der Qualität des non-formalen Sektors und Schulinspektionen. Zum Zeitpunkt der Datenerhebung war ebenso nicht zu erkennen, dass die in den Interviews vonseiten der Administratoren dargestellten bildungspolitischen Schwerpunkte und methodisch-didaktischen Lehrplan- und Schulbuchüberarbeitungen einen Einfluss auf die Praxis der Edukation haben. Selbst wenn von einigen Administratoren stellenweise angemerkt wird, dass zu einer Realisierung des Programms *Education for All* ein Diskriminierungs- und Armutsabbau nötig ist, ist nicht erkennbar, mit welchen Mitteln dies angestrebt wird bzw. werden soll.

10.1.10 Gesellschaftsferne und apolitische Stellungnahmen

Tendenziell sind, abgesehen von Ausnahmen, auf die innerhalb der kontextanalytischen Interpretation noch näher einzugehen sein wird, die Aussagen der Lehrenden und Administratoren als apolitisch zu bezeichnen. Nur in wenigen Interviews werden gesellschaftliche Stellungnahmen vorgenommen bzw. edukationale Sachverhalte auf gesellschaftliche bzw. politische Dimensionen in Vergangenheit und Gegenwart

bezogen. Hier tritt eine gesellschaftskritische Haltung jedoch umso deutlicher zutage, wie vor allem im Gespräch mit einer Lehrerin und des Bildungsexperten der „Alternativen Schule“ und ferner mit den Lehrenden der „Staatlichen Schule V“ sowie denen der „Staatlich unterstützten Schule VI“ in West Bengalen deutlich wird. Insbesondere eine (bewusst gesteuerte) Bildungsbenachteiligung, eine defizitäre Bildungspolitik, gesellschaftliche Hierarchisierung und vielschichtige Formen der Korruption werden von diesen Gesprächspartnern mehr oder weniger ausführlich als Kritikpunkte und Ursachen der defizitären elementaren Edukation benannt.

Innerhalb des an den anderen Einrichtungen erhobenen Datenmaterials wird der übergreifende gesellschaftliche bzw. politische Bereich kaum in die Aussagen einbezogen, vielmehr lässt sich hier die Kritik an Bildungsarmut im individualisierten Nahraum, vor allem der Familie, verorten. So wurde beispielsweise häufig die Bildungsferne sozioökonomisch benachteiligter Kinder darauf zurückgeführt, dass deren Eltern nicht an der Bildung ihrer Kinder interessiert sind, sie kein Geld für diese haben oder es sich um Lernende in erster Generation handelt.

Gleichermaßen werden die berufliche Motivation, Vorstellungen von erfolgreicher Arbeit sowie übercurriculare Ziele, also die Ergebnisse der Edukation, kaum in einen emanzipatorischen Kontext gestellt, sondern ebenfalls im Nahbereich angesiedelt. Auch die gesellschaftliche Dimensionen ausblendende Bezugnahme zu befreiungspädagogischen Ansätzen kann als Hinweis auf generelle apolitische Haltungen gewertet werden.

Die ebenfalls nur stellenweise kritisierte, exklusive koloniale und altindische Edukation gilt, sofern sie überhaupt in einen aktuellen Rahmen gestellt wird als weitgehend überwunden bzw. in Überwindung begriffen.

Die gesellschaftspolitischen Bezugnahmen der Administratoren sind ebenfalls als weitgehend politikfern zu interpretieren, da die verschiedenen Formen von Bildungsbenachteiligung nur unzureichend lokalisiert und in einen politischen Verantwortungsbereich gestellt werden.

Im Zirkelschluss zu diesen Feststellungen und im Hinblick auf die mit den Zielen der Edukation verbundenen Äußerungen der befragten Personen kann angenommen werden, dass auch in den Lehrplänen und im Unterrichtsprozess selbst die politische Edukation keine oder eine zu vernachlässigende Rolle spielt, dass politische Bildung kein Bildungsziel ist.

10.1.11 Institutionelle Hierarchisierung und soziale Stratifikation

Das Datenmaterial verdeutlicht insgesamt tendenziell eine starke Hierarchisierung der Schulen und eine Stratifikation der Schülerschaft. Diese beiden Erscheinungen werden zum einen von sozioökonomischen, geografischen, infrastrukturellen und inhaltlichen Faktoren hervorgebracht, zum anderen manifestieren sie sich über diese.

Von diesen Faktoren ausgehend ist ein großer Abstand durch Edukation und Institution¹ zu konstatieren, wobei die urbane, privatwirtschaftlich betriebene „Internationale Schule“ und die non-formale „Non Residential Bridge School“ die beiden kontrastreichsten Extreme bilden. Auch das zwischen diesen beiden Einrichtungen liegende Feld ist hierarchisch strukturiert, wobei die urbanen privaten Schulen gegenüber den privaten ruralen Schulen einen deutlichen Entwicklungsvorsprung genießen. Die herausragenden hierarchisierenden Elemente zwischen den ruralen privaten und staatlichen Schulen in Andhra Pradesh sind die Prüfungsorientiertheit und die Englischvermittlung ab der ersten Klasse an erstgenannten Einrichtungen. Jedoch gibt es einige andere Elemente, z.B. die Ausbildung der Lehrenden, die Schulausstattung und die Qualität des Unterrichts, die gegen eine solche Hierarchisierung sprechen. Bemerkenswert ist aber auch hier die soziale Schichtung der Schülerschaft durch den Besuch einer privaten bzw. staatlichen Einrichtung, da der Besuch einer privaten Schule, unabhängig von der dortigen Qualität, höher bewertet wird. Es ist daher anzunehmen, dass die beruflichen Perspektiven der 'Privatschüler' durchschnittlich über denen der 'staatlichen Schüler' liegen. Die „NGO Schule“ ist aus qualitativer Sicht mit dem Niveau privater ländlicher Schulen zu vergleichen. Die Schülerschaft ist jedoch im Hinblick auf zukünftige Entwicklungsmöglichkeiten eher bei den Kindern der „Non Residential Bridge School“ zu verorten. Eine besondere und nicht in die gängige indische Schullandschaft einzuordnende Position kommt der „Alternativen Schule“ zu. Nach wie vor wird hier eine Edukation angeboten, die sich, wenngleich assimilierter als zu Gründungszeiten, von der herkömmlicher Einrichtungen unterscheidet. Es stellt sich jedoch die Frage, wie lange dies noch so sein wird, da der Anschlussdruck an das 'westlich-modernisierte' System der tertiären Edukation in den vergangenen

¹ Dieser Terminus wurde im Anschluss an den „Abstand durch Macht“ (power distance) formuliert. Der „Abstand durch Macht“ beschreibt den Grad, „der Menschen einer Kultur durch Macht, Autorität und Prestige voneinander trennt“ (Kakar/Kakar 2005, S. 25). Sudhir und Katharina Kakar zufolge ist dieser im weltweiten Vergleich in Südasien am größten (vgl. ebd.).

Jahrzehnten gestiegen ist. Die Tatsache, dass die Schülerschaft nach Beendigung der Schule anstrebt, an einer urbanen und nicht der örtlichen Universität zu studieren, belegt diese Aussage.

Es muss an dieser Stelle noch einmal klar darauf hingewiesen werden, dass die (Nicht-) Vermittlung von qualitativ anspruchsvollem Englisch das wohl hierarchisierendste und stratifizierendste inhaltliche Element innerhalb der elementaren Edukation darstellt. Wie in einigen Interviews deutlich wird, wurde bzw. wird an staatlichen Schulen Englisch mit der Begründung nicht ab der ersten Klasse unterrichtet, dass es zunächst wichtiger sei, die Muttersprache zu lernen. Interessanter Weise scheinen aber gerade die Personen, die derartige Beschlüsse fällen, ihre Kinder an englischsprachige Schulen zu geben. Eine Gesprächspartnerin der „Alternativen Schule“ vertritt in diesem Zusammenhang die Auffassung, dass eine aufholende und integrierende Entwicklung der ländlichen Gegenden politisch nicht gewollt ist. Diese Annahmen können als Indiz für eine hierarchisierende und schichtenreproduzierende Bildungspolitik gewertet werden.

Die teilweise deutlich geäußerte Nicht-Zuständigkeit für Straßenkinder in West Bengalen und Nomadenkinder in Andhra Pradesh staatlicherseits belegt zum einen, dass nach wie vor marginalisierte Kinder von Edukation exkludiert sind und vermutlich auch in näherer Zukunft bleiben werden. Zum anderen wird beim Vergleich dieser Kinder mit den Kindern der „Non Residential Bridge School“ und der „NGO Schule“ deutlich, dass auch die benachteiligten Kinder keine einheitliche Gruppe bilden, sondern ebenfalls hierarchisiert sowie schichtenspezifisch betrachtet werden müssen. Diese und andere im Datenmaterial zu findende Belege für die nach wie vor weit verbreitete Diskriminierung marginalisierter Bevölkerungsgruppen legen nahe, dass die Hierarchisierung der Edukation und die Stratifikation der Schülerschaft neben politischen auch auf soziale sowie kommunalistische bzw. religiöse Faktoren zurückzuführen sind.

Letztlich sei darauf verwiesen, dass auch die bereits beschriebene Monetarisierung der elementaren Edukation ein Aspekt ist, der Hierarchisierung und Schichtung begünstigt. Verwiesen sei in diesem Zusammenhang noch einmal auf die verdeckten Kosten für den Besuch staatlicher Primarschulen, die Tatsache, dass ab der fünften Klasse die Schulbücher von den Eltern bezahlt werden müssen (und spätestens hier die Abbrecherquote signifikant steigt), die Kosten für Nachhilfe und die teils erheblichen Gebühren an privaten Schulen.

10.2 Analyseschritt B - Kontextanalytische Dateninterpretation

*„Sie sind Europäerin, Ihnen wird man so etwas nicht erzählen. Aber wir wissen es alle.“
(D.7, S. 48, 21-22)*

*„Nein, das werden sie Ihnen nicht sagen!“
(D.11, S. 79, 30)*

Diese beiden Interviewzitate verdeutlichen die Notwendigkeit, das Datenmaterial über inhaltliche Aspekte hinaus in einen emischen, kulturspezifischen Rahmen zu stellen, der Absicht folgend, die Aussagen der Interviewpartner heuristisch einzuordnen und auf dieser Basis zu verifizieren. Als inhaltlicher Bezugsrahmen fungieren dabei zentrale gesellschaftskonstituierende Charakteristika kollektiver 'indischer' Deutungsmuster vor dem Hintergrund der Dilemmata qualitativer Sozialforschung (vgl. Kap. 6.1.1)¹.

10.2.1 Kategorisierung des Antwortverhaltens der Gesprächspartner

Innerhalb jeder der in dieser Studie erhobenen Datenformen - der Interviews mit den Lehrenden, der Interviews mit den Administratoren/Experten, der informellen Interviews und der Unterrichtsbeobachtungen - lassen sich Ähnlichkeiten und Unterschiede herausarbeiten, welche durch das individuelle (Antwort-) Verhalten der befragten Personen hervorgebracht werden. Dabei sind zwei grundlegende und polare Strukturen zu identifizieren, welche sowohl zwischen der nationalstaatlich-offiziellen Ansicht und der persönlichen Ansicht als auch zwischen der kulturellen Identität und der subjektiven Identität zu verorten sind und sich unter die beiden Kategorien *Intergruppenverhalten* und *Intrapersonales Verhalten* subsumieren (vgl. Kap. 6.1.3, Abb. 3 und 4). Die Datenauswertung legt mit Blick auf die methodologischen Überlegungen nahe, dass insbesondere durch die empirisch und interkulturell ausgerichteten Interviewsituationen offizielle Ansichten mit kulturellen Identitäten sowie persönlichen Ansichten mit subjektiven Identitäten verschmelzen, vermutlich ungleich stärker, als es in intrakulturellen Situationen der Fall ist.

¹ Die Autorin ist sich dessen bewusst, dass dieser intrakulturelle Bezugsrahmen lediglich einen Aspekt des gesamten Kontextes darstellt, innerhalb dem die Dateninterpretation erfolgen könnte. Zu Ungunsten einer interkulturellen Interpretationsperspektive wurde er gewählt, weil er auf Grund seines unmittelbaren Einflusses auf die Realität der Edukation besonders subjektnah ist und im internationalen Diskurs häufig vernachlässigt wird. Gleichmaßen wird über diesen innerindischen Zugang angestrebt, den strukturellen Eurozentrismus dieser Arbeit zu enthärten.

Tendenziell formelle Antwort- und Verhaltensstruktur

Die Auswertung der Daten verdeutlicht, dass viele Erhebungssituationen von einem starken *Intergruppenverhalten* geprägt sind. Dieses bedingt ein formelles sowie hierarchisch-distanziertes Verhältnis zwischen Informanten und Forscher und verdeckt die jeweiligen persönlichen Ansichten in starkem Maße. Demgegenüber treten offizielle bzw. politische Ansichten über Edukation, und mit diesen verbundene quantitative Aspekte, in den Vordergrund. Die diesen schablonenhaft-konturlosen politischen Ansichten zu Grunde liegenden Äußerungen weisen jedoch sowohl innerhalb und zwischen den Interviews als auch in Bezug auf die Bildungsrealität diverse Widersprüche auf, z.B. im Hinblick auf Einschreibequoten, auf Differenzen zwischen Einschreibequoten und realer Schüleranwesenheit, auf mit Edukation verbundene Zielvorstellungen und den tatsächlich eingesetzten Mitteln bzw. Methoden sowie auf die Frage nach Korruption und Chancengleichheit im Sektor der Edukation. Diese Widersprüche und die Annahme, dass sich die Interviewpartner dieser bewusst sind, verdeutlichen neben der bereits benannten großen Kluft zwischen edukationalem Anspruch und der Realität die ebenso große Diskrepanz, die zwischen offenen politischen und verdeckten persönlichen Ansichten liegen kann.

Ähnlich ist der überwiegende Teil der Unterrichtsbeobachtungen zu interpretieren. Auch hier muss davon ausgegangen werden, dass ein starkes Intergruppenverhalten nicht-repräsentative, auf die beobachtende Person bezogene Unterrichtsverläufe begünstigt, die sich sowohl methodisch als auch didaktisch von alltäglichen Unterrichtssituationen unterscheiden.

Die formelle Antwort- und Verhaltensstruktur ist tendenziell bei Personen zu konstatieren, die auf schulischer, besonders aber auf administrativer Ebene in den Staatsdienst in Andhra Pradesh und West Bengalen involviert sind. Als deutliche Beispiele hierfür sind die Lehrenden der „Staatlichen Schulen I und II“ in Andhra Pradesh, die Mitarbeiter des „MEO“ und des „DPEP“ in Andhra Pradesh, die Mitarbeiter „School Board“ in West Bengalen sowie der informell befragte Direktor einer Sekundarschule in Andhra Pradesh zu nennen. Auch die „Non Residential Bridge School“ in Andhra Pradesh ist hier zu erwähnen. Ein wesentlicher Grund dafür wird sein, dass hier ein administrativer Mitarbeiter des „MEO“ das Interview während seiner Übersetzung inhaltlich beeinflusste. Auch der Angestellte des Schulamtes für elementare Edukation in West Bengalen ist hier einzuordnen.

Tendenziell informelle Antwort- und Verhaltensstruktur

Diese Aussagen über die von starkem Intergruppenverhalten bestimmten Daten sind möglich, weil der Vergleich der Daten neben den geschilderten Ähnlichkeiten punktuelle, aber deutliche Unterschiede innerhalb der Antwortstruktur der befragten Personen hervortreten lässt. Verhältnismäßig wenige Erhebungssituationen sind dementsprechend durch ein interpersonales Antwortverhalten gekennzeichnet, das persönliche Ansichten gegenüber offiziell-politischen in den Vordergrund stellt und damit einen ungleich kontrastreichen Blick auf die Realität der elementaren Edukation eröffnet. Diese persönlichen Ansichten sind gekennzeichnet durch kritische Positionierungen zu Fragen der Edukation, die sowohl klarer als auch kritischer in einen sozialen bzw. gesellschaftlichen Rahmen gestellt werden, als es bei den formell ausgerichteten Daten der Fall ist. Die dieser Antwortstruktur folgenden Gesprächspartner bewerten die elementare Edukation eher aus einem qualitativen Blickwinkel und benennen klarer deren strukturelle Defizite, z.B. innerhalb der Lehreraus- und -fortbildung, der staatlichen Unterfinanzierung, der Ausgrenzung, Benachteiligung bzw. Diskriminierung bestimmter Bevölkerungsgruppen, der Korruption und der ziel- und strukturlosen staatlichen Bildungspolitik.

Die hier einzuordnenden Unterrichtssituationen zeichnen sich durch ein natürliches Verhalten der involvierten Personen - der Lehrenden wie auch der Schüler - aus. Die direkte bzw. indirekte Bezugnahme auf die beobachtende Person ist, wenn überhaupt, minimal. Es kann daher davon ausgegangen werden, dass die Varianz zu alltäglichen Unterrichtsverläufen gering ist.

Die tendenziell informelle Antwort- und Verhaltensstruktur ist besonders klar bei Personen zu verorten, die einen strukturellen, geistigen oder geografischen Abstand zum staatlichen bzw. durchschnittlichen System der Edukation haben. Zu nennen sind hier vor allem die Befragten der „Privaten Schule II“ in Andhra Pradesh, die Lehrenden bzw. der Experte der „Alternativen Schule“ in West Bengalen sowie der informell befragte, im Ausland lebende, indischstämmige Bildungsexperte.

Elemente formeller und informeller Antwort- und Verhaltensstrukturen

Eine Reihe von Erhebungssituationen weisen sowohl Elemente formeller als auch informeller Antwort- und Verhaltensstrukturen auf und lassen sich zwischen den beiden in 1. und 2. dargestellten polaren Muster verorten. Persönliche Ansichten werden häufig nur angedeutet, am Interviewende geäußert oder nur latent auf gesellschaftliche Dimensionen bezogen. Sie wechseln sich innerhalb der Interviews mit der Wiedergabe offiziell-politischer Positionen ab. Es werden sowohl qualitative als auch quantitative Parameter der Edukation benannt. Damit bewegen sich die hier zu Grunde liegenden Interviewsituationen zwischen dem Intergruppen- und dem Interpersonalen Verhalten.

Die hier einzuordnenden Gesprächspartner sind sowohl an staatlichen als auch an privaten Einrichtungen tätig. Dazu zählen die „Private Schule I“ und die „Staatliche Schule III“ in Andhra Pradesh, mit Ausnahme der „Alternativen Schule“ sämtliche Schulen in West Bengalen sowie die beiden Administratoren des „Education Department“ und des „SSA“ in West Bengalen.

Aus quantitativer Sicht sind innerhalb der Untersuchungspopulation die Untersuchungspartner mit informeller Antwort- und Verhaltensstruktur deutlich unterrepräsentiert. Entsprechend groß und gleichermaßen ausgewogen sind die Anteile der Untersuchungspartner der beiden anderen Kategorien.

Die im Methodenteil dargestellten Verhaltensstrukturen innerhalb der qualitativen Datenerhebung (vgl. Kap. 6.1.3, Abb. 3) sind im Hinblick auf die konkreten Erhebungssituationen dieser Arbeit und die charakterisierten Antwort- und Verhaltensstrukturen wie folgt zu spezifizieren:

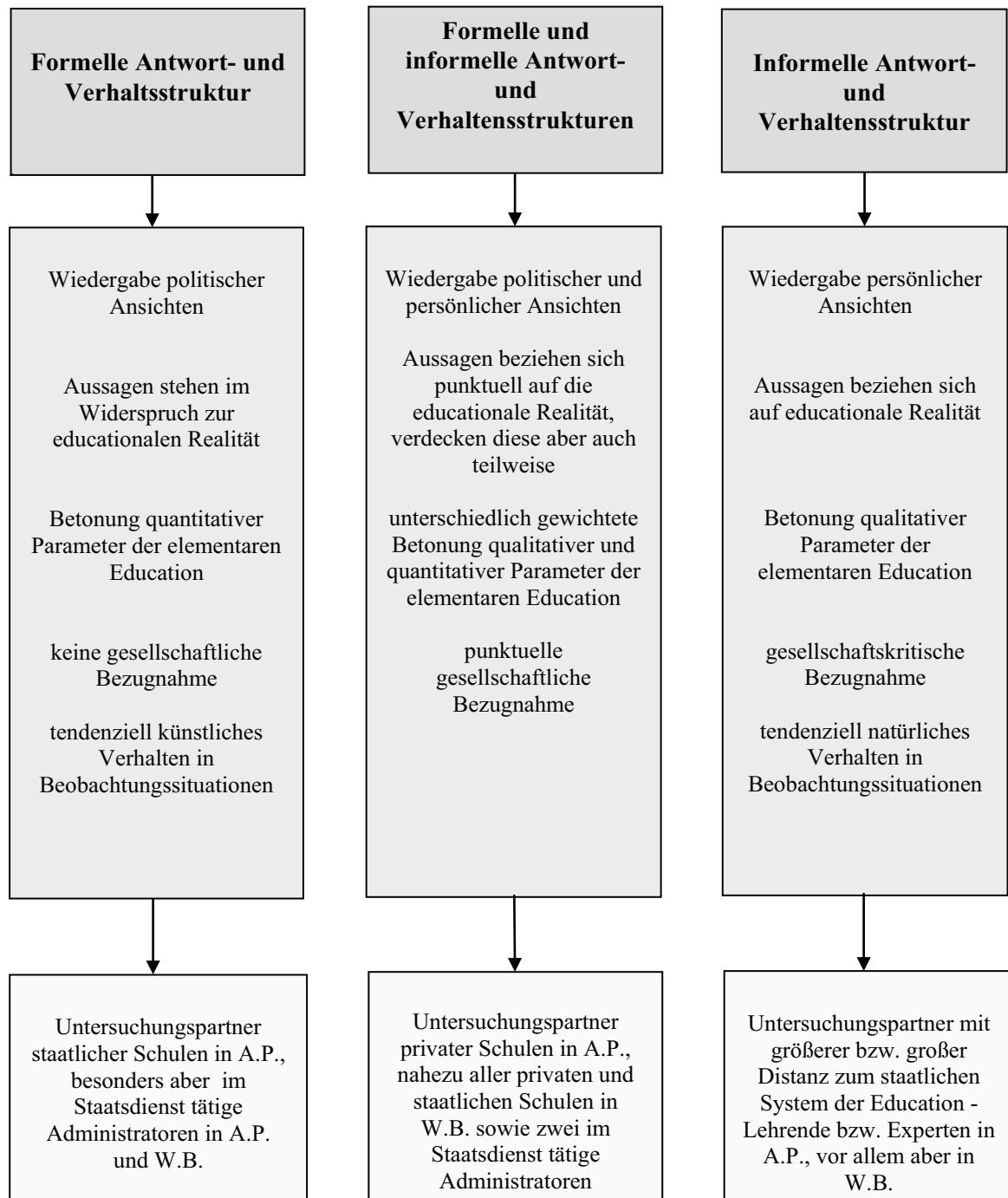


Abb. 8: Antwort- und Verhaltensstrukturen und deren Charakteristika innerhalb der Datenerhebungen dieser Arbeit

10.2.2 Explikation des Verhältnisses zwischen Konstituenten 'indischer Deutungsmuster' und den Antwort- und Verhaltensstrukturen

Mögliche Ursachen für die jeweiligen Antwort- und Verhaltensstrukturen der Untersuchungspartner sind im Kontext der Nord-Süd-Forschung in den einleitenden Ausführungen über die Möglichkeiten und Grenzen interkultureller Bildungsforschung (vgl. Kap. 2.2), zu individuellen Deutungsvoraussetzungen im Forschungsprozess (vgl. Kap. 6.1.2) sowie innerhalb der methodenkritischen Betrachtungen (vgl. Kap. 6.3) ausführlich dargelegt worden. Insbesondere die im überwiegenden Teil der Daten zu konstatierende Realitätsferne und damit verbundene unkritische und widersprüchliche Aussagen zur elementaren Edukation ohne nennenswerte Bezüge zu gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und zu sozialen Stratifikationen und Benachteiligungen sowie die Ergebnisse der inhaltsanalytischen Interpretation bedürfen jedoch einer tieferen kontextuellen Interpretation vor dem Hintergrund der Spezifik qualitativer Sozialforschung und insbesondere kollektiver 'indischer Deutungsmuster' (vgl. Kap. 6.1.1).

Bei der Beantwortung der Frage, warum eher informell-persönliche oder eher formal-nationalstaatliche Auffassungen der hier befragten Personen geäußert werden, wird deutlich, dass insbesondere die Personen zur Äußerung politischer Ansichten tendieren, die eine große Nähe zum staatlichen System von Edukation aufweisen. Im Hinblick auf Gunnar Myrdals Erkenntnisse ist anzunehmen, dass diese Lehrenden und Administratoren tendenziell versuchen, den offensichtlichen Konflikt zwischen nationalstaatlichen Wertungen und kollektivem Bewusstsein, welches auch die edukationale Realität sowie individuelles Verhalten bestimmt, unter anderem auf Grund der interkulturell bestimmten Erhebungssituation, zu verbergen. Gleichzeitig ist es jedoch auch wahrscheinlich, dass dieser Konflikt zwischen nationalstaatlichem und kollektivem Bewusstsein, zwischen Aussagen über Theorie und Praxis der Edukation, von der Mehrzahl der Personen der Untersuchungsgruppe ungleich schwächer wahrgenommen wird, als er aus der Vogelperspektive der Untersuchenden heraus erscheint. Diese Vermutung gründet auf die im Kapitel 6.1.1 beschriebene, starke Kontextgebundenheit des Verhaltens vieler Inder. Mit anderen Worten: Die benannten beiden Wahrheiten existieren, gemeinhin toleriert bzw. akzeptiert, parallel zueinander und werden situationsabhängig vertreten, ohne tiefere subjektive Spannungen auszulösen. Dementsprechend ist es denkbar, dass auf subjektiver Ebene auch verschiedene Formen

von Bildungsbenachteiligung nicht universalistisch, sondern kontextuell interpretiert werden und damit eine gewisse Toleranz bzw. Akzeptanz gegenüber derselben hervorbringen.

Es sei hier auch an die Auffassung Kakars erinnert, der davon ausgeht, dass abstrakte moralische Werte in einer indischen Familie nicht vermittelt werden (vgl. Kap. 6.1.1). Das bedeutet, dass auch das moralische Verhalten einer strengen Kontextbezogenheit unterworfen ist. Diese stellt damit eine Ursache für den starken Kommunalismus bzw. *groupism* der indischen Gesellschaft dar, welcher auch soziale (und damit edukationale) Verantwortungsbereiche festschreibt und sie gleichermaßen gegenüber Angehörigen von 'Fremdgruppen' begrenzt (vgl. ebd.). Es ist davon auszugehen, dass sich sämtliche Gesprächspartner dieses exkludierenden und gesellschaftsbestimmenden *groupism* bewusst sind, er wird jedoch lediglich von den Vertretern der informellen Antwort- und Verhaltenstruktur klar, von denen der formell-informellen Antwort- und Verhaltensstruktur punktuell benannt. Von den der formellen Antwort- und Verhaltensstruktur zuzuordnenden Gesprächspartnern hingegen wird diese gesellschaftliche Realität nicht artikuliert. Diese Tatsache verweist auf die im Kapitel 6.1.1 dargestellte 'Verbergungstendenz'. Diese ist innerhalb der vorliegenden Studie von der tendenziellen Nichtartikulation individueller 'unterer Werte'¹ um die Dimension der Verdeckung kollektiver (hierarchisierender und exkludierender) Werte zu erweitern. Grenzen zwischen dem Verbergen individueller und kollektiver 'unterer' Werte sind innerhalb der Interviews nicht zu identifizieren und scheinen im Hinblick auf die Struktur der indischen Gesellschaft eher zu verschmelzen als zueinander im Widerspruch zu stehen.

Die Tatsache, dass von den meisten Interviewpartnern nur punktuelle bzw. keine gesellschaftsbezogenen Positionen geäußert werden, dass die Ursachen für Benachteiligungen und Diskriminierungen im Sektor der elementaren Edukation eher dem familiären Nahbereich als gesellschaftlichen bzw. politischen Faktoren zugeschrieben werden und dass emanzipatorische Ziele nur selten verfolgt werden, kann neben der Kontextgebundenheit des Verhaltens auf die manifeste und nach wie vor gelebte soziale

¹ Die hierarchische Klassifizierung in 'untere' und 'höhere' Werte geht von einem universalistischen Wertekanon aus, hat ihren Ursprung jedoch im abendländischen, egalitär ausgerichteten Moralsystem. Sie wird hier nicht ohne Zweifel verwendet, da eine kongruente Übertragung auf den indischen Kontext mögliche kulturellrelativistische Elementen des Moralsystems unberücksichtigt lassen muss.

und religiöse Hierarchisierung der indischen Gesellschaft zurückgeführt werden, die eine weitere Wurzel des *groupism* darstellt. Dieser Hierarchisierung entsprechend wird der individuelle Rang eher akzeptiert als durchbrochen und ranghöhere Personen, z.B. Lehrende, Administratoren und Politiker, werden eher idealisiert als kritisiert. Das bedeutet, dass sich eher in bestehende Strukturen eingefügt wird, als dass die Absicht besteht, diese zu verändern¹. In diesem Sinne ist zu vermuten, dass auch Hierarchisierungen im Bereich der Edukation und die diesen zu Grunde liegenden historischen Wurzeln in den Interviews kaum benannt werden, da sie im intrakulturellen Kontext schwächer bzw. unkritischer als solche wahrgenommen werden, also tendenziell eher akzeptiert werden, als es aus einer interkulturell vergleichenden, egalitär-europäischen Perspektive heraus der Fall ist.

Die Hierarchisierung ist auch auf die meisten Unterrichtbeobachtungen zu beziehen. Ein von den Lehrenden möglicherweise angenommener höherer Rang des Beobachtenden als 'Repräsentant' einer ehemaligen Kolonialmacht und eines kontinentaleuropäischen Landes bedingt ein als erwünscht antizipiertes Unterrichtsverhalten. Auch hier sind Verbergungstendenzen zu konstatieren, etwa wenn zum Zeitpunkt der Beobachtung mit außergewöhnlichen Materialien gearbeitet wird.

Wie der Gesprächspartner des „Education Department“ in West Bengalen treffend anmerkt, reflektiert die Edukation die Gesellschaft (vgl. F.5, S. 156, 4). Demzufolge läge es auf der Hand, dass eine stark sozial und religiös hierarchisierte Gesellschaft, wie es die indische ist, auch ein ebenso hierarchisches System der Edukation hervorbringt. Die schon beim Antwortverhalten der Interviewpartner beschriebene Kluft zwischen nationalstaatlichem Anspruch und kollektivem Bewusstsein bestimmt in jeweils gegenläufiger Richtung die *Realität der elementaren Edukation*. Programme wie das *Mid Day Meal* oder *Education for All* werden zwar verabschiedet, bildungspolitische Agenden formuliert, Lehrpläne überarbeitet, für deren konsequente Umsetzung fehlt jedoch auf allen Ebenen die erforderliche Akzeptanz und die Entschlossenheit. Dieses Faktum kann ebenfalls auf Hierarchie, Verhaltenskontextualität sowie damit verbundenem *in- und out-groupism* zurückgeführt werden. Aus diesem Blickwinkel heraus ist es nachvollziehbar, dass die Edukation, vor allem die elementare, eher im

¹ Hier sei an die Äußerung des Interviewpartners vom Education Department in West Bengalen erinnert. Er vertritt die Position, dass die Schüler zwar selbständiges, aber nicht revolutionäres Denken entwickeln sollen (vgl. F.6, S. 156, 31-33).

Bereich individueller bzw. familiärer, weniger in dem nationalstaatlicher Verantwortung angesiedelt wird. Die einseitige Erfolgsmessung nach quantitativen Parametern, die Vernachlässigung des Sektors der elementaren Edukation sowie die abgestufte Ungleichheit in Bezug auf die Inanspruchnahme qualitativ hochwertiger Edukation können ebenfalls auf die gesellschaftlichen Mechanismen dieser In- und Exklusion bezogen werden. Daraus ist zu schließen, dass aus dem kollektiven Bewusstsein heraus die exkludierende Bildungsrealität vermutlich als weniger ungerecht empfunden bzw. eher als gesellschaftsbedingt akzeptiert wird, als es nationalstaatliche Formulierungen, die eine gleichberechtigte Partizipation an Edukation und den Abbau von Benachteiligungen beinhalten, kundtun.

Ausgehend von den hier maßgeblichen Bezugsgrößen der Kontextgebundenheit des individuellen Verhaltens, der gesellschaftlichen Hierarchisierung, dem durch beide Phänomene hervorgebrachten *groupism* und der Tendenz zur Idealisierung bestimmter Personengruppen scheint es weiterhin nachvollziehbar, dass pädagogisch reformerisch tätige Persönlichkeiten des historischen Indien (vgl. Kap. 4.7) zwar von Seiten der Untersuchungspartner großen Respekt bzw. große Verehrung genießen, deren Ideen aber, von benannten Ausnahmen abgesehen, weder methodisch und inhaltlich noch gesellschaftskritisch einen nachhaltigen Einfluss in die Unterrichtspraxis finden¹. Die fehlende praktische Bezugnahme auf die durch diese indischen Persönlichkeiten vorgelegten egalitären Entwürfe praktischer Edukation und den damit verbundenen gesellschaftlichen Reformversuchen kann geradezu als Indikator für die Starrheit und letztlich breite Akzeptanz von Hierarchisierung und Stratifikation gesehen werden, in welche der überwiegende Teil der Untersuchungsgruppe offensichtlich zumindest tolerierend eingebunden ist. Gleichmaßen kann durch die Nicht-Relevanz befreiungspädagogischer Ansätze Kakars Auffassung der praktischen Höherwertigkeit (und relativen Veränderungsresistenz?) des kollektiven Bewusstseins gegenüber nationalstaatlich-egalitären Auffassungen (vgl. Kap. 6.1.1) untermauert werden.

¹ Die Frage, warum die pädagogische Reformbewegung Indiens zum Ausgang der Kolonialzeit so stark war, kann durch das Phänomen der erfahrenen bzw. befürchteten kulturellen Entfremdung beantwortet werden. Dementsprechend ist wiederholt zu betonen, dass die britische Fremdherrschaft als Katalysator für innerindische edukationale Erneuerungen fungierte, möglicherweise nicht zuletzt deshalb, weil mit der Entfremdungserfahrung blinde Flecken deutlich wurden und ein radikaler Prozess der Selbstreflexion eingeleitet wurde.

Es ist zusammenzufassen, dass das soziale, gesellschaftliche und religiöse Leben in Indien durch eine historisch verwurzelte, vielschichtige *Hierarchisierung* sowie eine *starke Kontextgebundenheit individuellen und kollektiven (moralischen) Verhaltens* bestimmt wird. Beide Phänomene stehen damit im Widerspruch zu nationalstaatlich-egalitären Auffassungen und damit auch Programmen und existieren parallel zu diesen. Dieser Widerspruch bewirkt eine teils extreme Kluft zwischen der Theorie und der Praxis der Edukation und bringt kontextabhängig - 'zwei Wahrheiten' - die offizielle sowie die gelebte, hervor. Dabei ist die 'gelebte Wahrheit' ein fundamentaler Bestandteil des kollektiven Gedächtnisses und bestimmt die gesellschaftliche und somit auch die edukationale Realität wesentlich stärker als nationalstaatlich-offizielle Positionierungen. Beide Phänomene können somit zwei sich ergänzende Erklärungsansätze für die institutionelle Hierarchisierung und die soziale Stratifikation innerhalb der Bildungsrealität und für die tendenziell formell ausgerichteten Verhaltens- und Antwortstrukturen der Untersuchungsgruppe liefern.

10.2.3 Verortung der Interviewaussagen sowie der untersuchten Bildungsrealität innerhalb der beiden polarisierenden Bildungsauffassungen

An dieser Stelle ist auf die systematisierende Zusammenfassung der einleitenden Ausführungen zurückzukommen (vgl. Kap. 4.8). Es ist der Frage nachzugehen, inwieweit in den Aussagen der befragten Personen bzw. innerhalb der untersuchten Bildungsrealität die beiden polarisierenden Bildungsauffassungen - die vertikal-elitäre bzw. die horizontal-egalitäre - nachgezeichnet werden können und inwiefern dieses ggf. zu begründen ist.

Aus inhaltsanalytischer Sicht, auf die hier noch einmal Bezug zu nehmen ist, sind, von zwei Ausnahmen abgesehen, weder die Gespräche mit den Lehrenden noch mit den Administratoren der horizontal-egalitären Bildungsauffassung zuzuordnen, da die abgestufte Ungleichheit innerhalb der Edukation nicht aus dem Kontext der Macht-reproduktion heraus bewertet wird. Lediglich bei der zweiten an der „Alternativen Schule“ in West Bengalen befragten Lehrerin verweisen einige Äußerungen auf eine gesellschaftskritische Position, welche die staatliche Bildungspolitik als bewusst

segregierend und ungerecht bewertet. Die Aussagen des Direktors der „Staatlichen Schule V“, ebenfalls in West Bengalen, sind durch scharfe Kritik an der real-kommunistischen, politischen Führung des Landes und damit verbundenen Benachteiligungen, u.a. in den Bereichen der Edukation und der medizinischen Versorgung, tendenziell ähnlich ausgerichtet.

Gleichermaßen sind die Aussagen der meisten Interviewpartner über Edukation und ihre Ziele in den formellen Interviews nicht eindeutig der vertikal-elitären Bildungsauffassung mit brahmanozentrischer Ausrichtung zuzuordnen, da deren Aussagen die Werte der Edukation des alten Indien bzw. die Notwendigkeit einer Hinduisierung des indischen Bildungssystems in Abgrenzung zu Trends der 'Verwestlichung' nicht vordergründig herausstellen. Aus inhaltsanalytischer Sicht gibt es keine Indizien dafür, dass die Gesprächspartner die Exklusivität hinduistischer Edukation befürworten. Eine klare Entsprechung der anglizistischen Ausrichtung dieser Bildungsauffassung widerspiegelt sich in den Aussagen der Direktorin der „Internationalen Schule“ in Andhra Pradesh. Das Bildungsangebot dieser Einrichtung, welches sich, wie sie betont, vom „mainstream“ des Landes abhebt, adressiert sie klar an die Führungselite des Landes und soll auf ein stark an westlichen Werten orientiertes Berufsleben vorbereiten. Die Aussagen des überwiegenden Teils der Interviewpartner stellen Mischformen aus nationalstaatlichen Auffassungen mit unterschiedlich starken und komplementär verlaufenden Tendenzen zu traditionell-indischen bzw. westlichen Elementen der Edukation dar und sind daher als synkretistische Äußerungen zu bezeichnen, wobei keine klaren Stellungnahmen zu den Formen der abgestuften Ungleichheit erfolgen. In einem Teil der Interviews, vor allem an den staatlichen Schulen im ruralen Andhra Pradesh, wird deutlich, dass als westlich geltende Werte wie der Individualismus nur dann positiv beurteilt werden, wenn sie nicht in Konflikt mit den 'indischen' Werten, die sich auf der Basis der Großfamilie formatieren, stehen. Im anderen Teil der in Interviews erhobenen Daten, besonders deutlich an der „Internationalen Schule“ in Andhra Pradesh aber auch an den beiden privaten Schulen im urbanen West Bengalen, sind die Befragten für Werte wie geografische Mobilität, Selbstentfaltung und individuelle Freiheit vergleichsweise offener, wobei die Bedeutung einer Kernfamilie die der Großfamilie in den Hintergrund treten lässt.

Aus einer kontextanalytischen Perspektive heraus haben die hier vorgenommenen Zuordnungen im Hinblick auf ein tendenziell bestehendes Wertegefälle zwischen Stadt und Land bzw. zwischen den beiden Bundesländern (vgl. hierzu die Ausführungen am Ende des Kapitels) durchaus einen Aussagewert. Es ist jedoch auch hier nahe liegend, dass die Gesprächspartner in der Regel auf ein formelles und nationalstaatlich ausgerichtetes Antwortmuster zurückgreifen und damit eventuelle persönliche Auffassungen, etwa die Toleranz bzw. Akzeptanz von Statifikationen innerhalb der Edukation im Sinne einer vertikal-elitären Bildungsauffassung, verdecken. Unabhängig von einer Zuordnung der Aussagen zu den beiden Polen der Bildungsauffassungen muss auf Grund der bisher gewonnenen Erkenntnisse und Ergebnisse davon ausgegangen werden, dass diese Toleranz bzw. Akzeptanz in der Alltäglichkeit deutlich größer ist, als offiziell angegeben wird und somit von der Verortung der Aussagen der Gesprächspartner innerhalb des Spektrums zwischen den beiden Bildungsauffassungen nicht geradlinig auf deren tatsächliche Position geschlossen werden kann.

Innerhalb der in dieser Studie untersuchten Bildungsrealität ist die vertikal-elitäre Ausrichtung der (elementaren) Edukation in Indien klar nachzuzeichnen. Sie bewirkt einen starken *groupism*, der als Anteil der 'kollektiven Identität' einer egalitären elementaren Edukation, wie sie nationalstaatlich verankert ist, entgegenläuft und widerspiegelt sich deutlich in den Erkenntnissen der inhaltsanalytischen Dateninterpretation (vgl. 10.1. ff.). Die beiden Ausrichtungen dieser Bildungsauffassung, die brahmanozentrische und die anglizistische, lassen sich im überwiegenden Teil der beobachteten Unterrichtspraxis nachzeichnen, z.B. in der Autorität und der Rolle der Lehrenden, der hohen Quantität privater Schulen, der zentralen Stellung des Englischunterrichts, der utilitaristischen Ausrichtung der Lehrinhalte sowie in den angewendeten Unterrichtsmethoden.

Besonders die Tatsache, dass an der „Internationalen Schule“ wie auch an sämtlichen anderen hier besuchten privaten Schulen die Unterrichtssprache Englisch ist¹, die staatlichen Primarschulen jedoch in den jeweiligen Muttersprachen unterrichten, eröffnet eine interessante Möglichkeit der Interpretation im Kontext der gesellschaft-

¹ Es sei hier an die auffallenden Qualitätsunterschiede im Hinblick auf die Sprachvermittlungskompetenzen der Lehrenden erinnert, die durch ein deutliches Stadt-Land-Gefälle gekennzeichnet sind. Die Anglisierung über das Medium Sprache ist somit eher als Prozess denn als allseits homogen verlaufendes Phänomen zu betrachten.

lichen Hierarchisierung, denn sie kann als zweifache Fortführung historischer Bildungsexklusivität - der althinduistischen wie der britisch-kolonialen - bezeichnet werden: Die Sprache war bereits im alten Indien der entscheidende Exklusionsfaktor (vgl. Kap. 4.1). Innerhalb der Kolonialzeit wurde die exkludierende Bedeutung des Sanskrit zugunsten der des Englisch zurückgedrängt, wobei jedoch die indigenen elitären bzw. esoterischen Bevölkerungsgruppen nahezu identisch blieben - es erfolgte sozusagen eine Adaption an äußerlich veränderte Gegebenheiten, wobei das Wesen der Exklusivität fortbestand. Ausgehend von dieser Argumentationslinie ist die brahmanozentrische Ausrichtung innerhalb der vertikalen Bildungsauffassung somit nur äußerlich verdrängt worden; über den Anschluss an anglizistische Strukturen wurde letztlich das Fortbestehen auf anderem Niveau gesichert.

10.2.4 Dateninterpretation im Kontext der Regionalität

Trotz dieser in den Interviews und Unterrichtsbeobachtungen festzustellenden tendenziellen Gemeinsamkeiten sind schließlich über die inhaltsanalytisch herausgearbeiteten Unterschiede auch aus regional-kontextueller Perspektive Differenzen zwischen den erhobenen Daten zu konstatieren.

Es wurde bereits erwähnt, dass der Anteil an Lehrerinnen in West Bengalen deutlich über dem in Andhra Pradesh liegt. In ersterem Bundesland setzen sich die Kollegien, in Ausnahme der „Alternativen Schule“, ausschließlich aus Frauen zusammen. Lediglich die Schulleitung erfolgt hier auch von Männern. In Andhra Pradesh, und hier vor allem an den staatlichen Schulen, liegt die Anzahl der Lehrer deutlich über der der Lehrerinnen. Gleichzeitig, so ein subjektiver Eindruck, dem an dieser Stelle Raum gegeben sei, wirken die befragten Frauen in West Bengalen, sowohl in ihrem Auftreten als auch in ihrem Kritikverhalten, tendenziell selbstbewusster als ihre Kolleginnen in Andhra Pradesh.

Auch die in Tabelle 8 dargestellten Antwort- und Verhaltensstrukturen der Untersuchungspartner weisen tendenziell ein regionales Gefälle auf. Dabei zeigen sowohl Lehrende als auch Administratoren in West Bengalen eher eine Tendenz zur Äußerung informeller Elemente als ihre Kollegen in Andhra Pradesh. Letztere tendieren stärker dazu, formellen Strukturen zu entsprechen.

Diese Unterschiede können als Indizien dafür gewertet werden, dass die Hemmschwelle, persönliche Ansichten zu äußern, regional unterschiedlich stark ausgeprägt ist. Zum einen könnte dieses auf das Gefälle zwischen städtischen und ländlichen Regionen zurückzuführen sein, da sich die Untersuchung in Andhra Pradesh auf ländliche, in West Bengalen auf städtische Einrichtungen konzentrierte. Zum anderen könnten diese Unterschiede jedoch auch auf Entwicklungsunterschiede zwischen den beiden Bundesstaaten bezogen werden. Der aus Kerala stammende Direktor der „Privaten Schule II“ bezeichnete viele in Andhra Pradesh lebenden Menschen als orthodox (vgl. D.7, S. 47, 23); in West Bengalen wird die intellektuelle Avantgarde Indiens verortet (vgl. Kap. 6.2.3). Für diesen Erklärungsansatz spricht auch, dass die Alphabetisierungsquote West Bengalens fast 10% über der Andhra Pradeshs liegt, wenngleich die Prozentzahlen der Kinder, welche die 8. Klasse beenden, mit 25,46% in West Bengalen bzw. 25,09% in Andhra Pradesh nahezu identisch sind (vgl. ebd.).

11 Darstellung der Ergebnisse

Innerhalb der zusammenfassenden Darstellung der Ergebnisse der empirischen Studie werden zunächst die aus dem einführenden Teil der Arbeit abgeleiteten Vorannahmen geprüft (vgl. Kap. 5.2). Anschließend werden über die Aussagen der Hypothesen hinausgehende Ergebnisse dargestellt, die aus der Untersuchung gewonnen werden konnten.

11.1 Überprüfung der Hypothesen

Hypothese 1: Entgegen dem Ansatz internationaler und nationaler Bildungsprogramme und offizieller staatlicher Bekundungen ist die indische Bildungsrealität, auch innerhalb der elementaren Edukation, vertikal-elitär strukturiert.

Anhand der Auswertung der erhobenen Daten ist diese Hypothese zu bestätigen. Kontrastierend sei an die totale Bildungsexklusion der 'Nomadenkinder' sowie an die Schüler der „Non Residential Bridge School“ im ländlichen und demgegenüber an die Schüler der „Internationalen Schule“ im urbanen Andhra Pradesh erinnert.

Elementare Edukation ist in jeder Hinsicht durch eine starke staatliche Vernachlässigung gekennzeichnet. Von dieser betroffen sind jedoch lediglich Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Bevölkerungsgruppen, da Kinder mit stabilem ökonomischem Hintergrund private Einrichtungen besuchen. Diese Tatsachen stehen im Widerspruch zu den Inhalten des internationalen Bildungsabkommens *Education for All*, dem Ansatz der *National Policy on Education* sowie Aussagen von Administratoren.

Hypothese 2: Diese Ausrichtung der Bildungsrealität reproduziert die abgestufte Ungleichheit sowie die Zweiteilung der Bildung.

Diese Hypothese ist mittels der Datenauswertung zu bestätigen. Selbst wenn Kinder marginalisierter Bevölkerungsgruppen in edukationale Programme, z.B. das *National Child Labour Project*, eingebunden werden, führt dieses maximal zu einer Aneignung basaler Kulturtechniken, nicht aber zu einer tatsächlichen und auf Chancengleichheit beruhenden gesellschaftlichen Partizipation, da die Inanspruchnahme von sekundärer,

vor allem aber tertiärer Edukation nicht ermöglicht wird. Gleiches gilt für die Schüler staatlicher Schulen, denen lediglich eine basale Edukation offeriert wird. Beispielhaft sei hier auf den Exklusionsfaktor Englisch verwiesen. Die Schülerschaft dieser Einrichtungen entstammt überwiegend sozial und ökonomisch benachteiligten Milieus. Die vertikal verlaufende Bildungsrealität ist daher als Hindernis für soziale Mobilität zu werten.

Hypothese 3: In der staatlichen Bildungsplanung und Bildungspraxis werden quantitative Aspekte, z.B. die Zahl der Einschreibungen, überbetont. Die Bildungsqualität, sprich: die Lernoutputs und -ergebnisse, bleiben weitgehend unberücksichtigt.

Diese Hypothese ist eng mit der vorigen verbunden und hat sich vielfach, sowohl in zahlreichen Lehrer- und Experteninterviews als auch in Unterrichtsbeobachtungen bestätigt. Betont werden muss auch, dass die quantitativen Angaben nur bedingt aussagefähig sind; Sie geben keine Auskunft über die tatsächliche Schüleranwesenheit und liegen weit über der Quote der Schüler, welche die elementare Edukation nach acht Schuljahren beenden. Die einseitige Konzentration auf quantitative Parameter zu Ungunsten der Unterrichtsqualität ist als eine wesentliche Ursache für lustloses Lernen und das Fernbleiben der Schule anzusehen.

Hypothese 4: Die Ziele einer universalen elementaren Edukation werden minimalistisch definiert. Die historisch determinierten, gegenwärtigen Machtstrukturen bleiben dabei unreflektiert.

Unter elementarer Edukation verstehen insbesondere die Lehrenden staatlicher Schulen sowie im Staatsdienst tätige Administratoren die Aneignung bzw. Vermittlung von Grundlagen im Lesen, Schreiben und Rechnen. Emanzipatorische Inhalte fließen in die Auffassungen von elementarer Edukation nicht oder kaum ein, die gesellschaftlichen Ursachen für Bildungsbenachteiligung im Hinblick auf die historische Machtfrage werden nicht in die Zielvorstellungen einbezogen. Damit bestätigt sich auch diese Vorannahme.

Hypothese 5: Die Bildungsauffassungen widerspiegeln Einflüsse der althinduistischen und der britisch-kolonialen Bildungspraxis.

Diese Vorannahme ist auf der Basis der Auswertung der Daten und der inhaltsanalytischen Interpretation in dieser Schärfe nicht haltbar, ist jedoch auch nicht klar zu widerlegen. Mittels Äußerungen bezüglich der Nicht-Verantwortlichkeit für Kinder ohne festen bzw. legalen Wohnsitz ('Nomadenkinder' in Andhra Pradesh, 'Straßenkinder' in West Bengalen) oder zur bewussten Segregation und Benachteiligung durch die staatliche Bildungspolitik ist diese Hypothese ebenso anzureichern wie über die punktuelle Benennung von kommunalistisch begründeten Diskriminierungen von Kindern marginalisierter Bevölkerungsgruppen. Darüber hinaus steht die mehrfach benannte und beobachtete Vernachlässigung der staatlichen elementaren Edukation gegenüber der höheren Bildung in einer klaren Linie zur präkolonialen und kolonialen Bildungstradition.

In der Bildungspraxis der meisten Schulen, die im Rahmen dieser Arbeit beobachtet werden konnte, sind durchaus Elemente zu identifizieren, die auf diese beiden Bildungstraditionen verweisen, z.B. der Abstand der Macht zwischen Lehrenden und Schülern, eine eindimensionale Unterrichtsführung, ein auf Nachsprechen beruhendes Memorieren als Unterrichtsmethodik sowie die schichtenspezifische, institutionenbezogene Segregation der Schülerschaft bzw. die Ausgrenzung bestimmter Gruppen von Kindern (entsprechend dem als für die indische Gesellschaft kennzeichnenden *groupism*, vgl. Kap. 6.1.1). Insbesondere ist die Unterrichtssprache als zweifache Fortführung althinduistischer bzw. britischer Bildungsexklusion zu benennen, wobei (elitereproduzierendes) Englisch an die Stelle des esoterischen Sanskrits tritt. Es ist festzustellen, dass die Bildungspraxis zumindest teilweise mit den jeweiligen Bildungsauffassungen korrespondiert.

Aus Sicht der Ergebnisse der kontextanalytischen Dateninterpretation ist davon auszugehen, dass die Interviewpartner selten ihre persönlichen Ansichten offen legen. Dieses und die Tatsache, dass das (historisch determinierte) stark hierarchisierte System der Edukation bzw. der Gesellschaft nur in Ausnahmen als solches benannt und kritisiert wurde, lässt insofern eine Akzeptanz derselben vermuten, als dass auch Nicht-Aussagen einen interpretatorischen Wert besitzen. Daher ist auch aus diesem Blickwinkel heraus diese Hypothese eher zu stützen als zu widerlegen.

Hypothese 6: Die Rolle der Lehrenden im Bildungsprozess ist, entgegen ihres Selbstbildes, passiv. Die Abstraktheit ihrer eigenen Aus- und Fortbildungen widerspiegelt sich unreflektiert in der Lebens- und Alltagsferne des Schulunterrichts.

Ausgehend vom Bildungsverständnis dieser Arbeit ist der erste Teil der Vorannahme zu bestätigen, da sich sowohl in den Äußerungen der meisten Lehrenden als auch in deren Unterrichtspraxis keine eindeutigen emanzipatorischen oder gesellschaftskritischen Elemente niederschlagen. Das Selbstbild der meisten Lehrenden und die lehrerbezogenen Aussagen der meisten Administratoren sind demgegenüber ohne Bezug zu deren tatsächlich erbrachten Leistungen abstrakt und tendenziell idealisierend.

Der zweite Teil der Hypothese ist insbesondere für die „Non Residential Bridge School“, die staatliche Schule und die privaten ruralen Schulen durch die Unterrichtsbeobachtungen und die methodenbezogenen Lehreraussagen anzureichern.

Für die privaten urbanen Schulen, die „Internationale Schule“ und die „Alternative Schule“ ist diese Vorannahme nicht gültig.

Hypothese 7: Befreiungspädagogische Ansätze finden, wenn überhaupt, einen abstrakten Eingang in die Bildungspraxis. Es erfolgt keinerlei gesellschaftliche Bezugnahme.

Auf der Basis von Interviewaussagen und Unterrichtsbeobachtungen ist diese Hypothese klar zu bestätigen. Ausnahmen bilden die „Private Schule IV“ und besonders die „Alternative Schule“, wenngleich auch hier die gesellschaftskritischen Ideale der Urheber dieser Ansätze kaum in die Bildungspraxis einfließen. Die Nicht-Rezeption egalitärer, befreiungspädagogischer Ansätze kann als Indikator für eine relative Veränderungsresistenz des hierarchisch strukturierten, kollektiven Bewusstseins gewertet werden.

Hypothese 8: Der Bildungssektor, auch der elementare, ist durch eine starke Monetarisierung gekennzeichnet. Diese äußert sich u.a. in verschiedenen Formen der Korruption, in einem allgemeinen Trend, Kinder an kostenpflichtige private Schulen zu geben und in diversen Nebentätigkeiten der Lehrenden.

Auch diese Vorannahme ist eindeutig zu bestätigen. Der private und der staatliche Bildungssektor sind vom Phänomen der Monetarisierung gleichermaßen durchzogen.

Im Gegensatz zu offiziellen Angaben ist der Besuch staatlicher Schulen nicht kostenfrei, da für die Elternschaft indirekte Kosten für Verbrauchsmaterialien und Schuluniformen, ab Klasse sechs auch für die Schulbücher, anfallen. Der Abbruch bzw. das Fernbleiben von staatlichen und ruralen privaten Schulen bzw. die Nicht-Inanspruchnahme von Edukation ist vor allem auf sozioökonomische Faktoren zurückzuführen und wird auch von diesen Kosten beeinflusst; einen Schulbesuch ihrer Kinder müssen sich die Eltern 'leisten' können.

Hypothese 9: Unter einer Beibehaltung gegenwärtiger Bildungsplanung und Bildungspraxis wird eine Edukation für Alle innerhalb der internationalen Zielvorgaben und des Bildungsverständnisses dieser Arbeit nicht realisiert werden können.

Diese Hypothese ist auf Grund der Datenauswertung und -interpretation zu bekräftigen. Nach wie vor werden Kinder ohne festen oder legalen Wohnsitz von der Teilhabe an Edukation ausgeschlossen. Von sporadisch wirkenden Maßnahmen abgesehen wird diese Gruppe der Kinder staatlicherseits nicht adäquat adressiert. Die Edukation dieser Kinder wird dem NGO-Sektor überlassen. Dieser jedoch ist unterfinanziert und vermag es daher zum einen nicht, die gesamte Zielgruppe einzubeziehen und zum anderen eine elementare Edukation der beschulten Kinder über externe Risiken hinaus sicherzustellen, wie das Beispiel der „NGO Schule“ im urbanen West Bengalen zeigt.

Die Zahl der Schulfernbleiber und -abbrecher ist an staatlichen bzw. non-formalen Schulen derzeit so hoch, dass, nach Aussagen einiger Administratoren bzw. Experten etwa 40% der Schüler nicht die achte Klasse, also die elementare Edukation, beenden. Die Abbrecherquote an der „NGO Schule“ liegt bei fast 50%. Literaturquellen zufolge liegt diese Zahl sowohl in Andhra Pradesh als auch in West Bengalen bei etwa 75% (vgl. Dubey 2001, S. 178 f.). Selbst eine minimalistisch verstandene Edukation für Alle scheint aus dieser quantitativen Perspektive heraus in weiter Ferne zu liegen.

Die Auswertung und Interpretation der Daten zeigt darüber hinaus, dass direkte und übergeordnete Ziele des Programms *Education for All*, z.B. Empowerment, gesellschaftliche Partizipation, der Abbau von Armut und Benachteiligungen, keine bzw. eine unzureichende Rezeption in der staatlichen und non-formalen Bildungspraxis finden. Eine lediglich formale Grundkompetenzen vermittelnde Edukation auf qualitativ niedrigem Niveau bzw. unter defizitären infrastrukturellen Bedingungen, wie sie an

vielen der besuchten staatlichen und ländlichen privaten Schulen praktiziert wird, ist daher nicht mit einer Programmrealisierung zu verwechseln.

11.2 Weitere Ergebnisse

Aus der im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten qualitativen Mikrostudie, bei der Lehrende verschiedener Schultypen, Administratoren bzw. Experten in unterschiedlichen beruflichen Positionen formell sowie andere Personen informell befragt und Unterrichtsbeobachtungen durchgeführt wurden und sowohl inhalts- als auch kontextanalytisch interpretiert wurden, sind die Hypothesen erweiternde Ergebnisse abzuleiten, welche zum einen die elementare Edukation in Indien betreffen. Darüber hinaus können zum anderen Ergebnisse abgeleitet werden, welche sich auf die jeweiligen Auffassungen der Befragten als auch auf die von ihnen gezeigten Antwortstrukturen beziehen.

Elementare Edukation

1. Die Adressaten der elementaren Edukation sind durch eine extreme Stratifikation gekennzeichnet.

Die Zielgruppe der universalen elementaren Edukation, also die Schülerschaft, wird durch verschiedene Faktoren, z.B. die allgemeine Monetarisierung der Edukation, die Charakteristika staatlicher Bildungspolitik und Bildungspraxis, das tendenzielle Qualitätsgefälle zwischen staatlichen und privaten bzw. urbanen und ruralen Bildungsangeboten, extrem stratifiziert (vgl. Kap. 10.1). Mit dieser Stratifikation korrelieren erhebliche Differenzen innerhalb der Möglichkeiten der Inanspruchnahme von elementarer Edukation. Sie umfassen ein Spektrum, welches von totaler Exklusion bis zur Partizipation an international orientierter Edukation reicht. Bestimmend für den Grad der Teilhabe an Edukation ist eine Korrelation von finanziellen, sozialen und kommunalistischen Faktoren.

2. Edukation stellt einen sekundären und primären In- bzw. Exklusionsfaktor dar.

Neben primären Exklusionsfaktoren wie Klasse und Kaste stellt der Grad der Teilhabe an Edukation einen potentiellen sekundären Exklusionsfaktor dar. Benachteiligungen im

Zugang zu elementarer Edukation bedingen Chancenungleichheit und bilden damit gleichzeitig einen wesentlichen Ausgangspunkt für andere Benachteiligungsformen, z.B. die berufliche, die politische, die kulturelle, die ökonomische und die gesellschaftliche.

3. Die Bildungsrealität widerspricht dem verfassungsmäßig verankerten Recht auf Bildung sowie dem internationalen Bildungsabkommen Education for All.

Die Bildungsangebote staatlicher Grundschulen sind nicht allgemein zugänglich. Damit kommt der Staat seiner Gewährleistungspflicht auf Bildung nicht in vollem Umfang nach. Durch die Bildungsausgrenzung von Kindern marginalisierter Bevölkerungsgruppen wird deutlich, dass das Recht auf Bildung de facto nicht uneingeschränkt anerkannt wird.

4. Familiäre finanzielle Armut korreliert mit Bildungsausgrenzung bzw. Inanspruchnahme einer minimalen Bildungsqualität und damit perspektivisch mit soziokultureller Armut.

Die in dieser Studie identifizierten Kinder außerhalb der elementaren Edukation sind ausschließlich sozioökonomisch benachteiligten Bevölkerungsgruppen zuzurechnen. Die besuchten staatlichen Grundschulen gewährleisteten eine minimalistische Edukation. Sie adressieren Kinder aus 'unteren' Klassen und Kasten, wobei der Geschlechteranteil ausgewogen ist. Die an den staatlichen Schulen und der „Non Residential Bridge School“ angebotene Edukation ist über die bereits konstatierte Lebens- und Alltagsferne hinaus tendenziell bedürfnisfern. Unterrichtsmethodik und -didaktik kommen den Erfordernissen von Lernenden aus erster Generation nicht entgegen, der zum Teil hohe sonderpädagogische Förderbedarf bleibt unberücksichtigt. Gleichmaßen ist eine reale Einbeziehung der Eltern in Schulfragen nicht zu erkennen. Ein niedrigschwelliger Anschluss an höhere bzw. formale Edukation wird dadurch erschwert, die Reproduktion von Benachteiligungen begünstigt.

5. Das unausgewogene Verhältnis zwischen der Qualität staatlicher und privater Edukation verhindert den Abbau soziokultureller und ökonomischer Benachteiligungen.

Die privaten Schulen stehen zu den staatlichen Einrichtungen in nur scheinbarer Konkurrenz, da sie, besonders im urbanen Raum, einem differenzierteren, mittel- und

oberschichtorientierten Bildungsverständnis und qualitativen Anspruch folgen und damit eine andere Zielgruppe als die staatlichen Schulen ansprechen. Die Abwesenheit einer tatsächlichen, konstruktiven Konkurrenz, vor allem aus qualitativer Sicht, stellt neben sozio-religiösen Faktoren eine weitere Ursache für die Schichtung der Schülerschaft dar. Über den durch monetäre Faktoren limitierten Zugang zu privater Edukation erfolgt eine tendenzielle '(Bildungs-) Benachteiligung auf höherem Niveau'.

6. Die Uneingelöstheit staatlicher Gewährleistungspflicht auf eine qualitativ gute Edukation bewirkt die Entwicklung eines vielschichtigen privaten Bildungssektors.

Der Vergleich der besuchten privaten Schulen deutet, im Gegensatz zu den staatlichen Einrichtungen, auf deutliche Unterschiede zwischen städtischen und ländlichen Regionen hin. Diese betreffen die Ausbildung und Fortbildungsmöglichkeiten der Lehrenden, die Schüleranwesenheit, die Infrastruktur und Bildungsqualität, die Schulgebühren, die Ausrichtung der Perspektiven der Lehrenden sowie die beruflichen Chancen der Schüler. Die staatlicherseits vernachlässigte elementare Edukation und die daraus resultierenden Sekundärfolgen sind als ein Grund dafür anzusehen, dass sich ein intern stark konkurrierender privater Sektor herausgebildet hat, der die elementare Edukation in erheblichem Maße mitfinanziert. Im Hinblick auf das gravierende Qualitätsgefälle zwischen urbaner privater und staatlicher Edukation ist festzustellen, dass der Staat seiner Pflicht auf die Gewährleistung einer Edukation nicht nachkommt, welche über einen Selbstzweck hinaus 'anwendungsorientiert', d.h. auf Emanzipation, Empowerment und Partizipation ausgerichtet ist.

Die Gewährleistungspflicht wird in elementarer Konnotation gegenüber Kindern ohne festen Wohnsitz verletzt. Diese Kinder verfügen weder in der Bevölkerung noch auf administrativer Ebene über eine ernstzunehmende Lobby. Im Idealfall ist es ihnen möglich, eine außerstaatlich finanzierte Schule zu besuchen.

7. Das Ansehen privater Edukation liegt über dem der staatlichen. Geschlechtsspezifische Präferenzen formatieren sich auch über die jeweiligen 'Bildungsinvestitionen'.

Der Besuch einer privaten Schule wird allgemein höher bewertet als der einer staatlichen Einrichtung, ungeachtet der tatsächlichen Qualität der angebotenen Edukation. Im Unterschied zu den staatlichen Schulen überwiegt an den privaten

Einrichtungen tendenziell der Anteil der Jungen gegenüber dem der Mädchen. Diese Tatsache verweist auf eine nach wie vor verbreitete Präferenz von Jungen.

8. Die staatliche Bildungspolitik ist als inkonsistent und bewusst hierarchisierend zu bewerten.

Aus der Sicht der Datenauswertung erscheint die staatliche Bildungspolitik als uneinheitlich und inkonsistent. Beispielhaft sind die umstrittene Verantwortlichkeit für Kinder ohne festen bzw. legalen Wohnsitz, die Unregelmäßigkeit der Fortbildungen für Lehrende an staatlichen Schulen sowie die willkürliche Eingliederung von Kindern in das *National Child Labour Project* über die „Non Residential Bridge School“ zu nennen. Daraus folgernd sowie im Hinblick auf die vielschichtige Vernachlässigung des staatlichen Sektors der elementaren Edukation und auf die einseitige Betonung der Vermittlung der jeweiligen Muttersprache an staatlichen Schulen muss die Bildungspolitik als bewusst hierarchisierend und schichtenreproduzierend bewertet werden.

9. Die elementare Edukation befindet sich in einem jeweils gegenläufigen Spannungsverhältnis zwischen nationalstaatlichen und kollektiv geteilten Auffassungen.

Die elementare Edukation befindet sich in einem Spannungsverhältnis zwischen öffentlich-politischen bzw. nationalstaatlichen und soziokulturellen, kollektiven Auffassungen. Beide Spannungsfelder stehen im Einfluss gegenläufiger Paradigmen: Heterarchie, Gleichheit, Universalismus, Demokratie und Laizismus einerseits, Hierarchie, Stratifikation, In- und Exklusion, Aristokratie und Kommunalismus andererseits.

10. Das Unterrichtsmedium der Schulen war und ist ein zentraler In- bzw. Exklusionsfaktor.

Im alten und kolonialen Indien waren Sanskrit bzw. Englisch die beiden Sprachen, welche die Führungs- und Bildungseliten des Landes von der Masse der Bevölkerung trennte und abhob. Diese Tradition ist auch in der gegenwärtigen Bildungsrealität nachzuzeichnen. Altindische Esoterik war damit einem äußerlichen, elitär ausgerichteten Transformationsprozess unterworfen, wobei jedoch die eigentliche Identität der indigenen Führungsschicht bis in die Gegenwart hinein fortbesteht.

11. Die elementare Edukation unterliegt einer starken Politisierung und steht in damit verbundener Gefahr der Instrumentalisierung.

Die elementare Edukation und die damit verbundene Forderungen nach Egalität ist seit dem Ausgang der britischen Kolonialzeit stark politisiert worden, was beinhaltet, dass strukturelle gesellschaftliche Veränderungen ebenfalls politisch herbeigeführt werden können. Dieses würde allerdings voraussetzen, dass politische Entscheidungsträger einer horizontal-egalitären Bildungsauffassung folgen und die gesellschaftliche Hierarchisierung konsequent hinterfragen. Mit Blick auf die erhobenen Daten ist dies äußerst fragwürdig. Auch deshalb scheint die Politisierung der Edukation mit einer tendenziellen Instrumentalisierung verbunden zu sein. Diese äußert sich u.a. in der ungesteuerten Expansion des privaten Sektors der (elementaren) Edukation, in der weit reichenden Veruntreuung projektgebundener Mittel sowie in der verbreiteten Korruption.

Individuelle Auffassungen und Antwortstrukturen

1. Die Daten verweisen auf eine parallele Existenz 'zweier Wahrheiten'.

Die Gegenläufigkeit und die Widersprüchlichkeit von nationalstaatlichem und kollektivem Bewusstsein führt zu einer Parallelexistenz von 'zwei Wahrheiten', der öffentlichen, die sich z.B. über Einschreibequoten, die Sicherung des formalen Zugangs zu elementarer Edukation und zentralistischen Programmen wie dem *Mid Day Meal* oder dem *National Child Labour Project* definiert, und der kollektiven, die sich u.a. über die Akzeptanz von Korruption, die zum Teil geringe Qualität der staatlichen bzw. non-formalen Edukation sowie über die Diskriminierung und Bildungsexklusion ausdrückt. Auf Grund der starken Kontextgebundenheit des Verhaltens vieler Inder und der damit verbundenen gesellschaftlichen Hierarchisierung ist anzunehmen, dass die Spannungen zwischen beiden Wahrheiten schwächer empfunden werden, als es aus europäischer Perspektive der Fall ist.

2. Es lassen sich drei verschiedene Antwort- bzw. Verhaltensmuster der Untersuchungsgruppe identifizieren.

Die Antwort- und Verhaltensmuster der Untersuchungsgruppe sind formell, informell bzw. formell-informell strukturiert (vgl. Abb. 8) und bestimmen das Verhältnis zwischen der Wiedergabe nationalstaatlicher und persönlicher Auffassungen. Die Frage,

welchem Antwortmuster gefolgt wird, korreliert in starkem Maße mit dem Grad der Nähe zum staatlichen System der Edukation und dem Grad der subjektiv empfundenen Distanz zum Befragenden. Der überwiegende Teil der Befragten zeigt eine formelle oder eine formell-informelle Antwortstruktur. Die hier geäußerten Aussagen sind häufig von Realitätsferne bzw. Widersprüchlichkeiten zur edukationalen Realität geprägt.

3. Die Antwort- und Verhaltensmuster der Untersuchungsgruppe unterliegen einer starken Kontextgebundenheit, bei der 'untere' und kollektive Wertungen verschmelzen.

Es ist anzunehmen, dass die Befragten, die eine formelle oder formell-informelle Antwortstruktur zeigen, sich der manifesten Hierarchisierung aller Bereiche der indischen Gesellschaft und der damit verbundenen sozialen Stratifikation und Bildungsexklusion bewusst sind, wenngleich diese nicht oder nur andeutungsweise benannt bzw. bewertet werden. Diese Tatsache kann auf die in Indien besonders ausgeprägte Kontextgebundenheit des (moralischen) Verhaltens bezogen werden, welches aber auch generell die qualitative Sozialforschung bestimmt. Spezifisch für das Verhalten der Untersuchungsgruppe ist das tendenzielle Verbergen 'unterer' persönlicher und kollektiver Wertungen. Es kann auf Grund der Tatsache, dass die kollektiven Wertungen in starkem Maße die 'indische' und damit die individuelle Identität bestimmen, angenommen werden, dass die beiden Wertesysteme große gemeinsame Schnittmengen aufweisen.

4. Die tendenziell formell ausgerichtete Antwort- und Verhaltensstruktur bedingt eine starke Abstraktheit und apolitische Ausrichtung der Aussagen. Dieses wurzelt in wesentlichen Elementen kollektiver 'indischer' Deutungsmuster.

Die Aussagen der meisten Lehrenden und Administratoren im Hinblick auf staatliche und internationale Bildungsprogramme, auf die Ergebnisse von Edukation und auf die Relevanz reformpädagogischer Ansätze sind von einer starken Abstraktheit mit tendenzieller Idealisierung geprägt. Ausnahmen bilden die Befragten der „Internationalen Schule“, der „Alternativen Schule“ sowie tendenziell der „Staatlichen Schule V“ und den „Privaten Schulen III und IV“.

Der überwiegende Teil der Aussagen ist als apolitisch zu bezeichnen. Politische oder emanzipatorische Bildungsziele werden nicht bzw. nur minimal artikuliert. Der Zusammenhang von Bildungsarmut, sozialer Diskriminierung und gesellschaftlicher

Hierarchisierung wird in den meisten Fällen nicht benannt. Deutliche Ausnahmen bilden Befragte der „Alternativen Schule“, Lehrende der „Staatlichen Schule V“ und die Administratorin des „SSA“ in West Bengalen.

Einen Begründungsansatz für die tendenziell apolitischen und abstrakten Aussagen der Befragten können auch hier die Kontextgebundenheit des individuellen Verhaltens, die starke Hierarchisierung und der damit verbundene Kommunalismus bzw. *groupism* liefern. In diese gesellschaftsformatierenden Elemente, die im Widerspruch zu politisch-egalitären Ansätzen stehen, sind die Befragten auf Grund eigener sozialer Abhängigkeiten und des Forschungskontextes eingebunden.

5. Sowohl die horizontale als auch die vertikale Bildungsauffassung sind in den Aussagen der Befragten punktuell nachzuzeichnen. Insbesondere letztere wird tendenziell durch ein formelles Antwortverhalten verdeckt.

Innerhalb der Aussagen der Untersuchungsgruppe ist die horizontal-egalitäre Bildungsauffassung zu identifizieren, aber deutlich unterrepräsentiert. Die abgestufte Ungleichheit innerhalb der elementaren Edukation wird vom überwiegenden Teil der Befragten weder benannt noch im Kontext der Machtreproduktion bewertet. Die vertikal-elitäre Bildungsauffassung anglizistischer Ausrichtung ist insbesondere bei den Interviewpartnern der urbanen privaten Schulen klar nachzuzeichnen. Die brahmanozentrische Ausrichtung dieser Auffassung ist innerhalb der Interviews nicht klar zu identifizieren. Dies kann, u.a. mit Blick auf die Transformation vom esoterischen Sanskrit zu einem elitären Englisch als edukationalem Exklusionsfaktor, darauf zurückgeführt werden, dass die brahmanozentrische Ausrichtung zunehmend mit der anglizistischen verschmolzen ist. Gleichzeitig ist davon auszugehen, dass das überwiegend formelle, nationalstaatlich orientierte Antwortverhalten der Befragten Elemente der vertikalen Bildungsauffassung verdeckt.

6. Der indische groupism begrenzt tendenziell die Verantwortung für Edukation auf den familiären Nahbereich.

Die Verantwortung für die (Nicht-) Teilhabe an Edukation wird häufig der Familie zugeschrieben. Als ursächlich dafür kann auch hier der die indische Gesellschaft bestimmende *groupism* gewertet werden. Befragte, die kritische Positionen zu Politik

und Gesellschaft einnehmen, lokalisieren die Verantwortung vergleichsweise stärker im öffentlichen Sektor.

7. Die Zielvorstellungen der Lehrenden sind in Abhängigkeit vom Schultyp unterschiedlich und verweisen auf heterogene Zukunftsperspektiven der Schüler.

Die Lehrenden der staatlichen Schulen, der ruralen privaten Schulen, der „Non Residential Bridge School“ und der „NGO Schule“ verorten die Ziele der Edukation tendenziell eher im elementaren Nahbereich der Schüler. Die Lehrenden bzw. Direktoren der urbanen privaten Schulen, der „Internationalen Schule“ und der „Alternativen Schule“ formulieren ihre Zielvorstellungen ganzheitlicher und weitreichender. Diese Tatsache kann als Hinweis für differente Zukunftsperspektiven der jeweiligen Schülerpopulationen gewertet werden.

8. Die Zusammensetzung der Untersuchungsgruppe als auch deren Aussagen verweisen auf ein regionales Gefälle.

Mittels der erhobenen Daten ist ein regionales Gefälle zwischen den beiden Bundesstaaten Andhra Pradesh und West Bengalen zu konstatieren. Es betrifft zum einen den Anteil an Lehrerinnen, der in West Bengalen deutlich höher ist. Zum anderen tendieren die Befragten in Andhra Pradesh eher zu einem formellen Antwortverhalten, während die Aussagen ihrer Kollegen in West Bengalen einen deutlich höheren Anteil informeller Antwortsequenzen beinhalten.

12 Diskussion zentraler Ergebnisse der empirischen Studie

12.1 In- und Exklusion innerhalb der elementaren Edukation in Indien

Wie aufgezeigt wurde, lässt sich innerhalb der Untersuchung eine „abgestufte Ungleichheit“ im Bereich der elementaren Edukation sowohl im Hinblick auf qualitative als auch auf quantitative Parameter deutlich nachzeichnen. Diese bedingt multidimensionale Formen von In- und Exklusion in diesem Bildungssektor. Die Trennlinie, wer ein- und wer ausgeschlossen ist, verläuft nicht mehr nur entlang der Frage, ob ein Kind eine Schule besucht oder nicht, sondern welche Schule es - wie regelmäßig - an welchem Ort - über welchen Zeitraum besucht und welche Form der Anschlussfähigkeit damit an die sekundäre bzw. tertiäre Edukation besteht. Die Formen der Bildungsexklusion stehen, wie aufgezeigt wurde, in einer nachzuvollziehenden pre-kolonialistischen und kolonialistischen Tradition, sind aber vor allem seit Beginn der 90er Jahre facettenreicher geworden.

Es kann und darf mit Blick auf die Ergebnisse der Untersuchung weder geschlussfolgert werden, dass alle besuchten staatlichen Schulen im Konkreten noch die staatliche elementare Edukation im Allgemeinen schlechter Qualität sind. Dennoch, das wurde deutlich, stehen staatliche Primarschulen sowohl abhängig als auch unabhängig von ihrer Qualität nicht in Konkurrenz zu den privaten, qualitativ äußerst unterschiedlichen Einrichtungen, da Eltern sich grundsätzlich für eine private Schule entscheiden, sofern es ihr Budget erlaubt. Durch eine weit reichende Differenzierung der Schullandschaft werden verschiedene Formen der Bildungsexklusion insofern begünstigt, als dass sie die Eltern- und die Schülerschaft in neuem Ausmaß hierarchisieren und zur Verfestigung von Kaste, Community und Geschlecht beitragen (vgl. Ramachandran 2004, S. 75). Wenngleich die Kastenzugehörigkeiten infolge von langjährig existierenden Quoten für *Scheduled Casts*, *Scheduled Tribes* und *Other Backward Casts* nicht mehr identisch ist mit der jeweiligen Klassenzugehörigkeit, bestimmen beide Phänomene - die Kaste wie auch die Klasse - nach wie vor den indischen Alltag; die bildungsbenachteiligte Klientel ist in sich trotz diverser Differenzierungen und rühmlicher Ausnahmen insgesamt stabil geblieben, wie auch Nigel Crook betont:

„Hence, generalization is difficult. Nevertheless, there continues to be a hidden curriculum implicit in respect of who may and who may not attend. [...] Nevertheless with caste and religion still playing a significant role in the management of schools, and if not overtly, in their recruitment of students” (Crook 2001, S. 10).

Die Dringlichkeit einer universalen elementaren Edukation sowie die Erfolge auf dem Gebiet der Basisalphabetisierung sind, wie bereits in der Einleitung der Arbeit benannt, unbestritten. Jedoch entsprechen weder der Minimalismus der Zielvorstellungen staatlicher elementarer Edukation noch deren Infrastruktur der Entwicklungsgeschwindigkeit des tertiären Bildungssektors und der stark expandierenden Industriezweige. Somit kann eine funktionale Alphabetisierung, welche die Fähigkeit der Erschließung sowie das Verstehen einfacher Sachverhalte beinhaltet, nicht mit der elementaren Edukation im Sinne von *Education for All* oder des Bildungsverständnisses dieser Arbeit gleichgesetzt werden, da sie nicht anschlussfähig ist.

Wie die Untersuchung von Iris Clemens aufzeigt, ist die Edukation in Indien ein zentraler, wenn nicht sogar, zumindest für die urbane Mittelschicht, der zentralste Identitätsfaktor geworden, da sie für das Individuum „eine säkularisierte Form der sozialen Mobilität bzw. Prestigegewinns“ (Clemens 2005, S. 244) darstellt und - in bisher unbekannter Reichweite - eine Distanzierung von der Herkunftsgruppe erlaubt (vgl. Clemens 2005, S. 245). In- und Exklusion formatieren sich in entscheidendem Maße über die Frage, ob eine Person *educated* oder *uneducated* ist. Edukation wird von einem Großteil der von Clemens befragten Personen über die bloße Aneignung von faktischem Wissen hinaus verbunden mit Kommunikationskompetenz, Kompetenz im sozialen Umgang, Menschenkenntnis und Handlungskompetenz (vgl. Clemens 2005, S. 153 ff., S. 244). In Bezug auf die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung wird damit nicht nur bildungstheoretisch, sondern auch empirisch deutlich, dass sich Edukation in der entwickelten indischen Gesellschaft nicht mehr ausschließlich an basalen Grundkompetenzen - Lesen, Schreiben und Rechnen - messen lässt bzw. messen lassen darf; eine quantitative Alphabetisierung ist in diesem Sinne lediglich eine andere, subtilere Form der Diskriminierung. Insofern ist der Versuch einer flächendeckenden Alphabetisierung als notwendiges Fundament, nicht aber als Garant für eine demokratische Entwicklung zu sehen.

Die indische Bildungsrealität verläuft nach wie vor vertikal und ist Ausdruck einer massiven sozialen Ungerechtigkeit als Bestimmungsstück des Zentrum-Peripherie-Modells (vgl. Datta 1994, S. 86 ff. sowie Kap. 4.5). Dieses Modell besitzt nach wie vor

Aktualität, wenngleich sich das Machtzentrum in Indien entscheidend vergrößert hat. In Bezug auf die elementare Edukation blieb das Verhältnis zwischen Zentrum und Peripherie in Indien jedoch unverändert. Im Gegenteil: Die Ergebnisse der Untersuchung legen nahe, dass sich der Abstand zwischen urbanen und ruralen Räumen auf Grund unterschiedlicher Entwicklungsgeschwindigkeiten punktuell sogar verschärft hat. Ernest Jouhy formuliert allgemein:

„Es muss illusionslos festgestellt werden, dass die Eingliederung der Völker der Dritten Welt in das ökonomische, politische und kulturelle Geflecht der Weltgesellschaft nicht von den manifesten oder latenten Bedürfnissen der überwiegend agrarischen Massen, sondern von den Interessen und Vorstellungen der alten oder neuen Machteliten gesteuert wird“ (Jouhy 1996, S. 19).

Eine Auswirkung dessen ist in der segregationsfördernden Vernachlässigung der ländlichen Entwicklung bzw. der Zerstörung ländlicher Strukturen zu sehen (vgl. u.a. Cigno/Rosati 2002, S. 78; S. 18; Watkins 2000, S. 25).

12.2 Apolitisches Bildungsverständnis und apolitische Bildungspraxis

In nahezu sämtlichen erhobenen Daten drückt sich ein weitgehend apolitisches Bildungsverständnis bzw. eine apolitische Bildungsrealität im Sinne einer einseitigen Funktionalisierung und Quantifizierung (Utilitarisierung) von Edukation aus. Diese Tendenz ist auch in den hier untersuchten Ausschnitten der Bildungspolitik nachzuzeichnen. Sowohl im Hinblick auf die vielfältigen politischen Akzente, welche innerhalb der Befreiungspädagogik gesetzt wurden (vgl. Kap. 4.3) und der in der Untersuchung nachgewiesenen marginalen Rolle, welche diese in der Gegenwart spielen sowie durch die Tatsache, dass die daraus entstandene Leerstelle nicht durch zeitgemäße alternative Entwürfe gefüllt wurde, kann von einer *Entpolitisierung der Edukation* im Laufe der vergangenen Jahrzehnte gesprochen werden. Diese Entpolitisierung ist auf den nationalen und den internationalen Kontext zu beziehen, denn zum einen werden die Ziele der elementaren Edukation nicht radikal genug in den Kontext der nationalen Machtreproduktion gestellt (was sich beispielsweise in der Lebensferne von Unterrichtsinhalten äußert, die echtes *Empowerment* verhindern), zum anderen werden die qualitativen und quantitativen Bildungsungleichheiten nicht (mehr) mit einer kritischen Interpretation des globalen Kulturtransfers, damit auch des Transfers von

Bildungsparadigmen (die ihrerseits Bildungsungleichheiten und eine Stabilisierung bestehender ökonomisch-politischer Verhältnisse hervorbringen), in Verbindung gesetzt (vgl. Jouhy 1996, S. 21 ff., S. 42). Elementare Edukation vollzieht sich somit, insbesondere für marginalisierte Bevölkerungsgruppen, in einem gewissen luftleeren Raum, da noch keine Antwort auf die Frage nach deren Ziel gefunden worden ist, ohne die aber keine befriedigende Realisierung des Programms *Education for All* erwartet werden kann.

Sowohl die Utilitarisierung als auch die Entpolitisierung lassen den Inhalt des Bildungsbegriffs auf ein eindimensionales Konstrukt schrumpfen, das keine Anschlussfähigkeit für soziale und gesellschaftliche Schieflagen bietet. Durch beide Phänomene wird Edukation sowohl im nationalen (indischen) als auch im internationalen Kontext zunehmend institutionalisiert, während traditionelle Strukturen in den Hintergrund treten. Gleichzeitig wird durch sie die Edukation jedoch auch individualisiert und damit einer Eigendynamik überlassen, welche die sozialen Unterschiede in Zukunft vermutlich nicht kleiner werden lässt.

12.3 Elementare Edukation - Mittel oder Zweck?

An die Überlegungen im letzten Kapitel anschließend ist die Frage nach den Zielen einer elementaren Edukation zu stellen. Die Ergebnisse der Untersuchung legen nahe, dass eine universale formale Allgemeinbildung tendenziell als Zweck an sich, nicht aber als Mittel eines zu definierenden, explizit-politischen Zweckes verstanden wird. Auf diese Weise, so die hier vertretene Auffassung, kann keine grundlegende Veränderung der 'alten' und der 'neuen' elitären Strukturen im Sinne exkludierter Bevölkerungsgruppen erwartet werden.

Dennoch ist hier, nochmals in Bezug auf Ernest Jouhy, die Notwendigkeit elementarer Edukation hervorzuheben, die nahe legt, dass diese ein Mittel mit quasi 'organischem' Zweck darstellt:

„Industrialisierung und Demokratisierung sind in der Dritten Welt so wie in der unseren ohne 'literacy education' - also formale Allgemeinbildung durch einen planenden Bildungsapparat - nicht denkbar. Gerade die anscheinend 'unproduktive' Elementarbildung, so situationsfremd sie auch erscheinen mag, bleibt eine der unerlässlichen Voraussetzungen für jede Art von Entwicklung der gesellschaftlichen Verhältnisse und der Handlungsfähigkeit der Individuen,

indem sie Ort-, Zeit- und situationsübergreifende Kompetenz vermittelt, auch dann, wenn diese Vermittlung autoritären und dressurähnlichen Charakter annimmt“ (Jouhy 1996, S. 42).

Die universale elementare Edukation korreliert darüber hinaus zweifelsfrei mit verschiedenen sozialen Indikatoren wie dem quantitativen und qualitativen Geschlechterverhältnis, der Lebenserwartung, der Kindersterblichkeit sowie der Fertilitätsrate, wie im Kapitel 4.4 hervorgehoben wurde (vgl. dazu auch Böhler 2003, S. 62 ff). Die daraus abzuleitenden, hohen gesellschaftlichen 'Erträge' bei einer flächendeckenden, universalen Edukation verweisen auf das enorme Investitionsdefizit bzw. den -bedarf im elementaren Sektor gegenüber den beiden höheren Bildungssektoren. Defizit bzw. Bedarf erscheinen im Hinblick auf den prozentualen Bevölkerungsanteil der 0 bis 14-jährigen Kinder, der bei etwa 30% liegt (im Vergleich dazu sind es in Deutschland 13%, vgl. UNESCO Institute for Statistics 2007), umso eklatanter. Wenngleich im Jahr 1999 30% der Ausgaben für Edukation in den Primarschulsektor investiert wurden (vgl. UNESCO Institute for Statistics), relativiert sich also diese Ausgabe im Hinblick auf die pro-Kopf-Investition. Diese betrug 2005 für die Primarschüler weniger als 10%, für die Sekundarschüler ca. 15% und für die Tertiärschüler den verbleibenden (und überwiegenden Rest) der Gesamtausgaben (3,8% des GDP) für Edukation (vgl. Worldbank 2007).

Die unterschiedlichen Entwicklungsgeschwindigkeiten der Bildungssektoren im Konkreten sowie des nationalen Zentrums bzw. der Peripherie im Allgemeinen sprechen auch gegenwärtig gegen die *trickle-down-theory* (vgl. Kap. 4.2). Dieses wird umso deutlicher, als dass die in der Untersuchung aufgezeigte, unterschiedliche Entwicklungsgeschwindigkeit innerhalb des Primarschulsektors nicht darauf schließen lässt, dass Schulen der Peripherie in irgendeiner Form von denen der Zentren profitieren; eher ist das Gegenteil zu belegen, da sich der Abstand dieser Schulen und damit die Kluft zwischen den Schülern zu vergrößern scheint.

Im Gegensatz zu den überaus optimistischen Statistiken der Regierung, etwa denen des *Ministry of Human Resource Development* bezüglich der Erfolge auf dem Gebiet der Alphabetisierung, formuliert Tapas Majumdar:

“Some experts estimate that at the present rate of progress [...] in elementary education for all up to the age of fourteen years as contemplated in Article 45 will take 40 years to come to Bihar, about 20 years to Uttar Pradesh and somewhat shorter periods in most other states. As for that education also being of a 'satisfactory' quality, that may remain a distant dream in most parts of the country for the next fifty years!” (Majumdar 2003, 259).

Dieses Urteil ist mit Blick auf die Ergebnisse der Untersuchung eher zu stützen; unter Beibehaltung des quantitativ orientierten Paradigmas in Bildungspraxis und Bildungspolitik wird das Ziel *Education for All* bis zum Jahr 2010 nicht erreicht werden. Daraus ergeben sich für Indien diverse Entwicklungshemmnisse bzw. -risiken.

Der Zweck elementarer Edukation kann sich, um die eingangs gestellte Frage nochmals aufzugreifen, nicht in einem politischen und historischen Vakuum realisieren. Ohne die Formulierung eines politischen Zwecks der Edukation unter klarer Analyse historischer Determinanten wird auch der 'organische' Zweck der Edukation unerfüllt bleiben.

13 **Ausblick: Aufriss möglicher Konsequenzen**

Notwendige Handlungsansätze, die elementare Edukation in Indien zu egalisieren, sind komplex und vielschichtig. Viele wertvolle Optionen wurden in Indien sowohl im vergangenen Jahrhundert als auch in den letzten Jahren in befreiungspädagogischen Entwürfen sowie Empfehlungen von Regierungskommissionen in formalen sowie non-formalen Bildungsprogrammen entwickelt (vgl. Kap. 4.3; 4.4). Die in ihnen formulierten Forderungen nach Zugang, Qualität und Säkularismus sind jedoch seit Beginn der Unabhängigkeit weitgehend unerfüllt geblieben (vgl. Kap. 4.4; Lall 2005, S. 8). Im Folgenden sollen die strukturverändernden Ideen der Einzelpersonen und Institutionen nicht zusammenfassend reformuliert werden; vieles ist bereits im vierten Kapitel dazu ausgeführt worden. Genannt werden sollen hier lediglich an den Ergebnissen der Studie orientierte Notwendigkeiten, ohne die das Programm *Education for All* vermutlich ein Lippenbekenntnis bleiben wird.

13.1 **Konsequenzen im Kontext der nationalen Bildungsdiskussion**

Bildungsplanung und Bildungspolitik

In Anbetracht der zunehmenden 'Privatschuldichte' (das Wachstum staatlicher Schulen beträgt 1,4%, das privater 9,5%; vgl. Ramachandran 2004, S. 75), dem Trend, Kinder an privaten Einrichtungen lernen zu lassen und der Tatsache, dass staatliche Grundschulen in der Regel einen schlechteren Ruf als private Schulen haben, ist eine Durchmischung verschiedener sozioökonomischer (und kultureller) Schichten im Sinne eines Solidarprinzips nicht denkbar. Einer Vergrößerung des ökonomischen und sozialen Abstandes zwischen benachteiligten und begünstigten Bevölkerungsgruppen kann auf dem Gebiet der elementaren Edukation nur entgegengewirkt werden, wenn der staatliche Primarschulsektor einen herausragenden Stellenwert auf der politischen Agenda einnimmt. Notwendig ist ein radikaler 'Imagewechsel' mit einer Parallelität, nicht Chronologie quantitativer und qualitativer Bewertungsmaßstäbe. Die indische Bildungspolitik, welche die Balance zwischen Exzellenz und Gleichheit bisher nicht zu managen vermochte (vgl. Lall 2005, S. 8), müsste demzufolge einen Paradigmen-

wechsel zugunsten der bildungsbenachteiligten Massen vollziehen¹. Dieser wäre unter anderem an folgende Elemente gebunden:

- Erhöhung des finanziellen Budgets für die Edukation auf 6% des Bruttosozialprodukts, davon sollten 60% in die elementare Edukation fließen (vgl. Watkins 2000, S. 337) sowie deren effizienter und transparenter Einsatz,
- Vereinheitlichung der Bildungspolitik und bildungspolitischer Maßnahmen (z.B. die Gewährleistung eines tatsächlich kostenlosen Schulbesuchs) für sozioökonomisch benachteiligte Kinder, aber auch bezüglich der Qualitätssteigerung der Primarschulbildung,
- Politisierung von Edukation durch klare, an demokratischen und säkularen Grundsätzen orientierten Zieldefinitionen,
- kontinuierliche und transparente Evaluation qualitativer Aspekte elementarer Edukation,
- Reflexion und Evaluation der privaten, staatlichen und non-formalen elementaren Edukation im Hinblick auf elitereproduzierende Hierarchiestrukturen, Korruption und die Verbindung von *Vidya* (Edukation), *Veda* (Religion) und *Varna* (Kaste) (vgl. Borooah/Iyer 2005, S. 1369) sowie Offenlegung der Ergebnisse,
- Professionalisierung des Berufsbildes des Primarschullehrers, Diversifizierung im Hinblick auf die Vermittlung sonderpädagogischer Kompetenzen (Diagnostik und Förderung),
- Nutzbarmachung und Bündelung von Ressourcen von Staat, Wirtschaft, Einzelpersonen und Nichtregierungsorganisationen (vgl. Dréze/Sen 1989, S. 19; Ghosh 2000, S. 216),
- Entwicklung binnendifferenzierter und bedürfnisorientierter Curricula unter Revitalisierung befreiungspädagogischer Ansätze für die Edukation der Schüler

¹ Dieses könnte durchaus mit einem internationalen Imagegewinn korrelieren. Beispielhaft sei die Bildungspolitik Venezuelas genannt. Im Rahmen der *bolivarischen Revolution*, die mit einer Neugestaltung des politischen Lebens einen Gegenentwurf zum Neoliberalismus darstellt, wurden innerhalb eines nationalen Alphabetisierungsprogramms landesweit erfolgreich arbeitende Ganztagschulen, *Escuelas Bolivarianas*, eingerichtet. Präsident Chávez erklärte zum Jahrestag dieses Programms: „Die einzige Möglichkeit, der Armut ein Ende zu machen, ist den Armen Macht zu geben. Wissen und Bewusstsein sind die wichtigste Macht“ (vgl. Schumann 2005, S. 1). Als weltweit vorbildhaft gilt das regierungsgeförderte nationale Musikprojekt José Antonio Abreu. Im Zentrum dessen stehen 90 *Montalban-Musikschulen* für derzeit 250.000 Kinder ökonomisch armer Bevölkerungsschichten, an denen sie eine kostenlose musikalische Früherziehung erhalten bzw. in Ensembles und Orchestern musizieren. Die Musik dient hier als Mittel zum Zweck der sozialen Integration und des Armutsabbaus (vgl. auch http://de.wikipedia.org/wiki/Jos%C3%A9_Antonio_Abreu).

- sowie für die Lehrenden im Zuge einer Aus- und Weiterbildungsreform¹, kritische Reflexion 'westlicher' Bildungswerte und globaler Entwicklungstendenzen,
- Entwicklung von praxisnahen und gegenwartsbezogenen Ansätzen zum Abbau von Vorurteilen und Stereotypen sowie zur Toleranzbildung und systematische Einbindung dieser in die Lehreraus- und -fortbildung bzw. in die Elternarbeit,
 - Schaffung von Anreizen für berufliches Engagement und qualitativ hochwertige Arbeit, weniger über autoritäre Inspektionen als vielmehr über zentral- und bundesstaatliche sowie regionale Wettbewerbe für Schüler und Lehrende,
 - Förderung, Honorierung und Verbreitung von „best practise“-Beispielen²,
 - Bereitstellung von Ressourcen für selbst verwaltete formelle oder informelle Bildungseinrichtungen für benachteiligte Bevölkerungsgruppen (vgl. Crook 2001, S. 23)³,
 - Förderung internationaler Schulpartnerschaften.

Bildungspraxis

Die genannten Implikationen innerhalb der Bildungsplanung und Bildungspolitik sind auf notwendige Konsequenzen für die staatliche Bildungspraxis übertragbar, für die im Folgenden mögliche Beispiele genannt werden:

- Entschärfung von Exklusionsmechanismen durch einen qualitativ hochwertigen Englischunterricht ab der ersten Klasse,
- Entwicklung von regional verankerten schulischen und außerschulischen Bildungsinhalten als Gegengewicht zu realitätsfernem und abstraktem Unterricht, auch über die Nutzung außerschulischer Kapazitäten,
- Einbindung alternativer Unterrichtsformen, z.B. Gruppenarbeit, Lernzirkelarbeit, themenorientierte Einzelarbeit, Theaterpädagogik und regelmäßige handwerkliche Arbeit,

¹ Dem konventionellen Modell ('Conventional Model') der Lehrendenausbildung wird in der Diskussion das praxis- und realitätsorientierte 'Internship Model' entgegengesetzt. Weitere Ausführungen dazu in Lang-Wojtasik 2001, S. 52.

² Zum Beispiel das *Shiksha Karmi-Project* in Rajasthan, welches beeindruckende Ergebnisse vorweist: Es ist dezentral, am Alltag orientiert, beinhaltet kontinuierliche Lehrerfortbildungen, beschäftigt Lehrende aus der Region, ist ausgerichtet auf die lokale Partizipation und erhält logistischen Support (vgl. Watkins 2000, S. 151).

³ Nigel Crook argumentiert, dass 'die Mächtigen' immer versuchen werden, die Weitergabe des Wissens zu monopolisieren. Eine Veränderung dieser Strukturen durch die Entwicklung einer kritischen Tradition müsse daher von den benachteiligten Bevölkerungsgruppen selbst ausgehen (vgl. Crook 2001, S. 23).

- Einbindung sonderpädagogischer Diagnose- und Fördermaßnahmen in den Schulalltag,
- fächerübergreifende 'Identitätsarbeit' über Übungen zur Selbst- und Fremdwahrnehmung, der Auseinandersetzung mit Stereotypen und Vorurteilen sowie zur Toleranzbildung,
- Schaffung eines politischen Bewusstseins für die Hintergründe gesellschaftlicher und sozialer Abhängigkeiten im Allgemeinen sowie für die sich verändernden familiären Lebensbedingungen der Schüler im Konkreten (z.B. durch Auslandstätigkeiten, Binnenmigration oder Suizide der Väter),
- Einbeziehung der Elternschaft, z.B. über themenzentrierte Elternabende und Schulfeiern,
- schulinterne und schulübergreifende Auseinandersetzung über Leitziele der Edukation, über den Berufsethos des Lehrenden sowie über die Bedingungen von 'joyful learning' und 'joyful teaching',
- regelmäßige schulinterne Evaluationen quantitativer und qualitativer Lernergebnisse und deren Offenlegung gegenüber der Elternschaft,
- Nutzung interkulturell und international orientierter Austauschmöglichkeiten und Möglichkeiten der Zusammenarbeit.

Ein denkbarer Entwurf für ein anwendungsorientiertes Bildungsprojekt, welches sowohl interkulturell als auch regional verortet ist, sowohl die Ebene der Bildungsplanung als auch der Bildungspraxis vernetzend einbezieht und darüber hinaus durch staatliche und nichtstaatliche Institutionen getragen wird, ist im *Anhang H* einzusehen. Dieses Projekt ist auf der Basis der Ergebnisse der vorliegenden empirischen Studie entwickelt worden.

Eine Umsetzung der in diesem Kapitel stichpunktartig genannten Implikationen für Bildungsplanung, -politik und -praxis wäre an sich ein Meilenstein auf dem Weg zur Edukation für Alle. Dennoch entspräche es pädagogischer Selbstüberschätzung, deren Erfolgsaussichten von anderen gesellschaftlichen und sozialen Herausforderungen zu isolieren. Diese sind komplex und betreffen beispielsweise die zwingend erforderliche Verringerung der Armutslücke (vgl. Basu 2002, S. 350), z.B. über Landreformen, über Einkommensumverteilungen, über die Hebung des Ernährungsstatus bedürftiger Bevölkerungsgruppen, über den Schutz kleinbäuerlicher Produktion für den Binnen-

markt und gegenüber multinationaler Entfremdung, über gesundheitspolitische Maßnahmen sowie über den Umwelt- und Ressourcenschutz. Auch hier bieten diverse Entwürfe indischer Gesellschaftsreformer wertvolle Anknüpfungspunkte.

13.2 Konsequenzen im Kontext des internationalen Bildungsprogramms *Edukation for All* und des globalen Bildungsdiskurses

„Without education, there can be no equitable social and economic development“, wie Christopher Colclough, Direktor des *UNESCO-EFA-Global Monitoring Reports*, schreibt (Colclough 2005, S. 2). Diese unumstrittene Aussage wirft im Hinblick auf das internationale Bildungsabkommen *Education for All* (vgl. Kap. 3) dennoch zwei Fragen auf, die im Folgenden nicht beantwortet, aber zur Anregung weiterführender Diskussionen aufgerissen werden sollen: 1) Kann Edukation eine gleichberechtigte soziale Entwicklung fördern, wenn sie selbst, wie in dieser Mikrostudie deutlich geworden ist, soziale Ungleichheiten in sich birgt und intergenerativ reproduziert? und 2) Kann Edukation unter einer Beibehaltung global- und nationalökonomischer Trends jemals zu gleichberechtigter ökonomischer Entwicklung beitragen oder werden sich auf diesem Weg ökonomische Eliten in ihren Zentren gegenüber der Peripherie nicht immer wieder selbst regenerieren?

Entsprechend dem *EFA Development Index* haben von den über 160 Unterzeichnerstaaten des Programms (seit 1990) 41 Länder die Ziele umgesetzt; weitere 51 Staaten haben sie lediglich aus quantitativer Sicht nahezu realisiert. In 35 Ländern, u.a. im subsaharischen Afrika, Indien, Bangladesh und Pakistan, liegt eine Erreichung der Zielmarken entsprechend des *EFA Reports* in weiter Ferne (vgl. Colclough 2005, S. 5). Trotz der Tatsache, dass das Programm *Education for All* eine bedeutende Errungenschaft in der internationalen Landschaft der Abkommen darstellt, scheint es, wie die gesamte „Menschenrechtsmaschinerie“, im Hinblick auf diese Daten „zu allgemein, zu distanziert und zu schwerfällig, um die Lebensbedingungen benachteiligter Bevölkerungsgruppen wirklich zu verbessern“ (Watkins 2000, S. 306, Übersetzung aus dem Englischen durch C. B.). Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung können diese Aussage nur bestätigen. Demzufolge ist eine Umsetzungslücke zu konstatieren, die, ebenfalls mit Blick auf die Ergebnisse dieser Arbeit, generell auf eine fehlende

Berücksichtigung der jeweiligen gesellschaftlichen und sozialen Spezifik des Landes, auch auf die kulturelle Bedingtheit der Edukation, zurückzuführen ist und sich konkret darin äußert, dass strukturelle Ungleichheiten und Machtgefälle nicht in ausreichendem Maße analysiert und adressiert werden. Neben einem allgemeingültigen, universalen Instrumentarium bedürfte es daher der Entwicklung dezentraler und relativistischer Maßnahmen, welche kulturelle Identitäten zwar nicht überbewerten (und dadurch künstliche Grenzen ziehen, vgl. dazu ausführlich Sen 2005), aber sie infolge ihrer historischen Determiniertheit dennoch berücksichtigen, und das sowohl im Hinblick auf bewahrenswerte Potenziale als auch im Hinblick auf inhumane und diskriminierende Strukturen.

Eine Zukunftsprojektion ohne eine angemessene Berücksichtigung der Herkunft, der 'Historizität des Seins', birgt die Gefahr der Selbstentfremdung (vgl. Osten 2007), die eine Vielzahl sozialer Probleme, Bildungsungleichheiten sind nur eines, hervorbringt. Als Streitbar muss in diesem Zusammenhang das globale Diktat der unhinterfragten Produktivität betrachtet werden, welches eine Anpassung von Produktions-, Lohn- und Bildungsstrukturen an die Anforderungen transnationaler Unternehmen fordert (vgl. Dietrich 1999, S. 94). Dieses geht einher mit einer exponentiellen Beschleunigungs- und Wachstumsdynamik, die bereits Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832) als *das Veluziferische*¹ bezeichnete, die also keineswegs eine Erscheinung der 'Moderne' ist (vgl. Osten 2007). Diese Beschleunigungsdynamik innerhalb des 'globalen Dorfes' erfasst zahlreiche Länder des Südens derzeit jedoch wesentlich ungebremster als die des Nordens:

„Zusammengefasst lässt sich feststellen: Die Schere zwischen individuellen und kollektiven Bedürfnissen einerseits und den ökonomisch-sozialen Voraussetzungen zu ihrer Befriedigung öffnet sich in den Ländern der Dritten Welt weit schneller als in den Industrienationen. Damit aber wächst dort das absolute wie das relative Elend sowohl in seinen physischen Dimensionen (Ernährung, Unterbringung, Gesundheit) wie auch in seiner psychischen (Desorientierung durch das zerbrechen tradierter Wert- und Normsysteme, durch zunehmende Inkompetenz der arbeitenden Bevölkerung gegenüber den Anforderungen der ökonomischen, sozialen und politischen Entwicklung)“ (Jouhy 1996, S. 18).

Die von Jouhy geschilderten Phänomene sind u.a. an eine Vereinheitlichung von Bildungszielen und Bildungsinhalten gekoppelt, die einen Aspekt der genannten Selbstentfremdung darstellen, da sie nur für einen Bruchteil der Bevölkerung von

¹ Unter dem *Veluziferischen*, sich ableitend aus *velocitas* (lat.: Eile) und *Luzifer* (hier: der Teufel) versteht Goethe die globale Unterwerfung aller Lebensbereiche unter den Beschleunigungszwang (vgl. Osten 2007).

praktischer Relevanz sind und den Kulturtransfer radikal in Frage stellen lassen (vgl. ebd., S. 21).

Trotz vielfältiger qualitativer und quantitativer Unterschiede deckt ein Vergleich der Edukation in Indien mit der schulischen Bildung in Deutschland ernstzunehmende Parallelen auf, die neben dem konstatierten Kulturtransfer auf eine ökonomisch orientierte, globale Universalisierung hindeuten. Eine exemplarische Auswahl von aktuellen Medienberichten soll diese Aussage folgend belegen. Historisch betrachtet gereichte dem deutschen Bürgertum gerade das Gymnasium zur Sicherung seiner Privilegien und es wird bis heute nach wie vor zu wenig unternommen, das gegliederte Schulsystem zu Gunsten einer Einheitsschule (die freilich durch idealer Weise größtmögliche Autonomie und Spezifizierung des Profils keinen 'Einheitsschüler' hervorbringt) bis Klasse 10 aufzugeben¹. Dieses Schulsystem war zu keinem Zeitpunkt seit seiner Einführung egalitär was jedoch nun, im Zuge auch sich in Deutschland verändernder, marktorientierter Produktionsstrukturen, deutlicher als je zuvor zu Tage tritt. Die Bildungssegregation verläuft auch hier entlang der sozialen bzw. ökonomischen Schicht, der ethnischen Zugehörigkeit und der Klasse:

„Zurück bleibt eine zunehmend ethnisch eingefärbte Unterschicht von Bildungsverlierern. Der Prozess der gesellschaftlichen Entmischung, der das ganze Land erfasst hat, wird in Berlin besonders deutlich sichtbar, weil der Gegensatz von Arm und Reich hier von ethnischen, kulturellen und religiösen Gegensätzen überlagert wird“ (Lau 2007, S. 57).

Das „Gerechtigkeitsproblem“ deutscher Schulen (vgl. Kerstan 2007, 28) wird durch die steigende Bevorzugung privater Schulen gegenüber staatlichen Einrichtungen (innerhalb von zwölf Jahren hat sich hier die Zahl der Privatschüler verdoppelt, vgl. Mönch 2007) verschärft. Als ursächlich werden eine zu geringe Problemlösungskompetenz der Bildungspolitik, die ignorante Einwanderungspolitik Deutschlands und das gesellschaftliche Unvermögen, die Folgen sozialer und kultureller Veränderungen offen zu diskutieren, angeführt (vgl. ebd.). Der Trend, die eigenen Kinder an privaten Einrichtungen einzuschulen, hat eine Eigendynamik angenommen, die weit über die Qualitätsfrage hinausgeht:

„Die staatliche deutsche Schule wird schlechter geredet als sie ist, und es fehlt ihr an glaubwürdigen Verteidigern.[...] Eine Gesellschaft, die man für egalitär hielt, spaltet sich, und die privaten Schulen sind nur eines der sichtbaren Zeichen dafür“ (ebd.).

¹ Vgl. hierzu ein Gespräch von Martin Spiewak mit Heinz-Elmar Tenorth in *Die Zeit*, Nr. 4, 18.01.2007, S. 34.

Bislang korrelierte in Deutschland, anders als in Indien, familiäre finanzielle Armut nicht zwangsläufig mit Benachteiligungen, entscheidend war vielmehr die Frage, ob zusätzlich eine soziokulturelle Armut vorherrscht (vgl. Fronz 2005, S. 358). Unter Beibehaltung gegenwärtiger Trends erscheint diese These jedoch zunehmend fragwürdig. Insofern wären auch für die deutsche Bildungspolitik und -praxis eine Vielzahl der für den indischen Kontext vorgeschlagenen Konsequenzen von Relevanz. Eine zunehmende Exklusion bestimmter Bevölkerungsgruppen stellt nicht nur eine sozialpolitische, sondern gleichermaßen eine pädagogische Herausforderung dar (vgl. ebd., S. 402). Sollen Bildung bzw. Erziehung nicht nur symptomtherapeutisch wirken, bedarf es einer klaren politischen Positionierung (vgl. Dahrendorf in Dörpinghaus/Poenitsch u.a. 2006, S. 22).

Die Gleichläufigkeit nationaler Entwicklungen in Bezug auf Bildung bzw. Edukation verweisen auf den Bedarf nach einem transnationalen und -kulturellen Bildungsdiskurs mit der Zielstellung, die patriotisch-eurozentristische Belehrungsgesellschaft durch eine kosmopolitische Lerngesellschaft zu ersetzen (vgl. Osten 2007), die global sowie regional ausgerichtet ist. Auch hier gilt es, durch das Aufzeigen bzw. die Revitalisierung alternativer Handlungsoptionen pädagogische Antworten auf den neoliberalen globalen Ökonomismus zu entwickeln und dabei stärker als bisher einende Dimensionen des 'Menschseins' zu betonen. In Anlehnung an ein Paradigma anwendungsorientierter interkultureller Philosophie könnte in diesem Zusammenhang der Frage nachgegangen werden, welche pädagogischen Werte und Errungenschaften regionaler Kulturen in der globalen Menschheitskultur be- und gelebt sein sollten, um zu einer Annäherung an das Ideal der *Edukation für Alle* beizutragen (vgl. Wimmer 2004, S. 47).

14 Zum Schluss

In der vorliegenden Arbeit wurde der Versuch unternommen, ausgehend von einem humanistischen, deutschen Bildungsverständnis Momente aktueller elementarer Edukation in Indien in ihrer historischen Bedingtheit zu erfassen und vor dem Hintergrund universaler Menschenrechte und kulturimmanenter Deutungsmuster zu prüfen.

Es wurde deutlich, dass eine Inbezugsetzung der Termini *Bildung* und *Edukation* allemal lohnt. Der traditionelle Bildungsgedanke, sich darstellend in gleichheitsorientierten Bildungsauffassungen, findet, wie aufgezeigt wurde, in internationalen Bildungsabkommen eine klare Entsprechung.

Dennoch bleibt die Notwendigkeit, zwischen diesen als allgemein akzeptierten Auffassungen und zwischen historisch bedingten, kulturellen Spezifika zu unterscheiden, sowohl in Indien als auch in Deutschland. Die Studie zeigt weiterhin auf, dass die gegenwärtige Bildungspraxis und damit verbundene In- und Exklusionsmechanismen in Indien eng mit historischen Machtstrukturen und deren fortdauernder Reproduktion verbunden sind. Wenngleich der Fokus dieser Arbeit auf der elementaren Edukation in Indien lag, wird hier die Überzeugung vertreten, dass äquivalente Strukturen - eine in die Gegenwart hineinwirkende Vergangenheit - auch im deutschen Bildungswesen nachzuzeichnen sind. Neben quantitativen Studien im Sinne einer eindimensionalen ökonomischen Vergleichbarkeit bleibt es somit Aufgabe der deutschen empirischen Erziehungswissenschaft, detaillierte qualitative Daten zu erheben und transparent darzulegen, um auch in Deutschland bestehenden Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten im Bildungssektor zu begegnen.

Literatur

„**Bildung**. Arm und elitär“. Unter URL: <http://www.theinder.net/navigation/bildung.../bildung-militaer.ht>, Stand: 30.05.2002, 1-3.

Deccan Chronicle (2005): Anzeige. 28/01/2005.

„**Mit Abstand** das intelligenteste Konzept.“ Ein Gespräch mit Heinz-Elmar Tenorth. In: Die Zeit, Nr. 4, 18/01/2007, 34.

Adorno, Theodor W. (1971): Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969. Suhrkamp Verlag, Frankfurt/Main.

Afridi, Farzana (2005): Midday Meals in Two States. Comparing the Financial and Institutional Organisation of the Programme. In: Economic and Political Weekly. Vol. XL No. 15, April 9-15, 2005, 1528-1535.

Altekar, A. S. (1957): Education in Ancient India. Nand Kishore & Bros., Varanasi.

Atteslander, Peter (1993): Methoden der empirischen Sozialforschung. Siebente, bearbeitete Auflage. De Gruyter, Berlin/New York.

Banerjee, Rabi: Pastry parents in meal revolt. In: The Telegraph Calcutta. 14/02/2005, 13.

Basu, Asok (2002): Primary Education, Human Development and India's Disadvantaged Groups. In: Human Development and Economic Development. Indian Economic Association. Deep & Deep, New Delhi, 347-358.

Bechert, Tilmann (1979): Kinderleben - Kinderelend. Arbeiterkinder in der 'guten alten Zeit'. Bilddokumente und Texte zu einem unbequemen Thema. Herausgegeben vom Niederrheinischen Museum der Stadt Duisburg, Dezernat Kultur und Bildung.

Bellwinkel-Schempp, Maran (2003): Ein Ende der Diskriminierung ist nicht in Sicht. Dalits in Indien. In: Solidarische Welt. Zeitschrift der Aktionsgruppe Solidarische Welt e.V., Ausgabe 181, März 2003, Berlin, 4-6.

Bhargava, Rajeev (2004): Inclusion and Exclusion in South Asia. The Role of Religion. Unter URL: http://hdr.undp.org/docs/publications/background_papers/2004/HDR2004_Rajeev_Bhargava.pdf Stand: 25.02.2007, 1-48.

Bhattacharya, Sabyasachi (1994): Rabindranath Tagore's Educational Philosophy and Visva-Bharati. In: Tagore, Supriyo (Hrsg.) (1994): Patha Bhavana. A Poet's School. Proceedings of the Seminar on „Rabindranath's Philosophy of Education and Secondary Education“, Santiniketan, 1-14.

Bischoff, Rolf (2001): Gegenwart und Geschichte des englischen Schulsystems. Tectum Verlag, Marburg.

Blume, Georg; **Heuser**, Jean (2006): Zwei Länder, eine Mission. In: Die Zeit. Nr. 17, 61. Jahrgang, 20/04/2006, 23-24.

Böck, Monika; **Rao**, Aparna (1995): Aspekte der Gesellschaftsstruktur Indiens. Kasten und Stämme. In: Rothermund, Dietmar (Hrsg.): Indien. Kultur, Geschichte, Politik, Wirtschaft, Umwelt. Ein Handbuch. Verlag C. H. Beck, München, 111-131.

Bohannan, Paul; van der **Elst**, Dirk (2002): Fast nichts Menschliches ist mir fremd. Wie wir von anderen Kulturen lernen können. Peter Hammer Verlag, Wuppertal.

Böhler, Thomas (2003): Schulbildung als Einflussfaktor für die Bevölkerungsentwicklung in Indien. Verlag für Wissenschaft und Forschung, Berlin.

Böhm, Winfried (1994): Wörterbuch der Pädagogik. 14., überarbeitete Auflage. Alfred Kröner Verlag, Stuttgart.

Borooah, Vanik K.; **Iyer**, Sriya (2005): Vidya, Veda, and Varna. The Influence of Religion and Caste on Education in Rural India. In: The Journal of Development Studies, Volume 41, No. 8, Taylor & Francis, London, 1369-1404.

Bose, Santosh K. (1994): Address of the Chairperson. In: Tagore, Supriyo (Hrsg.) (1994): Patha Bhavana. A Poet's School. Proceedings of the Seminar on „Rabindranath's Philosophy of Education and Secondary Education“, Santiniketan, 15-17.

Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2004 a): Grundbildung für Alle. Eine zentrale Herausforderung für die deutsche Entwicklungspolitik. Positionspapier. Bonn/Berlin.

Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2004 b): Bildung für alle: Gleichstellung der Geschlechter. Der Sprung zur Gleichberechtigung. Deutsche Übersetzung des UNESCO-Summary Report 2003/2004: Education for All Global Monitoring, Bonn.

Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) (1996): Menschenrechte. Dokumente und Deklarationen. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage, Bonn.

Chamberlain, William I. (1899): Education in India. Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy in the Faculty of Philosophy Columbia University, New York.

Chandrasekaran, A. (2003): Human Rights Awareness in Education. In: Nirmal, Chiranjivi J. (Hrsg.) (2003): Human Rights in India. Historical, Social and Political Perspectives. Second Impression. Oxford India Paperbacks, New Delhi, 73-90.

Chatterjee, Jayabrato (2004): Kolkata. The Dream City. UBS Publishers Distributors PVT. LTD., New Delhi/Bangalore/Kolkata.

Chattopadhyay, Bratin (o. J.): Shikshar Herfer (Mismatch in Education). Re-contextualized version. First Draft. Unveröffentlichtes Manuskript. Patha Bhavana/Visva-Bharati; Santiniketan, 1-11.

Chattopadhyay, Dipankar (1994): Education for the Individual. Promise and Fulfilment. In: Tagore, Supriyo (Hrsg.) (1994): Patha Bhavana. A Poet's School. Proceedings of the Seminar on „Rabindranath's Philosophy of Education and Secondary Education“, Santiniketan, 61-67.

Chaube, S. P.; **Chaube**, A. (1999): Education in Ancient and Medieval India. A Survey of the Main Features and a Critical Evaluation of Major Trends. Vikas Publishing House, New Delhi.

Chaube, S. P.; Chaube, A. (2003): Educational Ideals of the Great in India. Reprint Edition. Neelkamal Publications PVT. LTD., Hyderabad/New Delhi.

Cigno, Alessandro; Rosati, Furio C. (2002): Child Labour, Education, and Nutrition in Rural India. In: Pacific Economic Review. Blackwell Publishers Ltd., Asia, 65-83.

Clemens, Iris (2005): Bildung, Semantik, Kultur. Bedeutung und Wandel von Bildung und Erziehung in Indien. Sanscritization versus Educationalization. Dissertation. Unter URL: <http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/volltexte/2005/2330>, Stand 25.02.2007, 1-280.

Colclough, Christopher (2005): Prospects for achieving education for all. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik. 28. Jahrgang, Heft 1., 2-6.

Crook, Nigel (2001): The Control and Expansion of Knowledge. An Introduction. In: Crook, Nigel (Hrsg.): The Transmission of Knowledge in South Asia. Essays on Education, Religion, History, and Politics. Oxford University Press, New Delhi.

Das, Santosh Kumar (1996): The Educational System of the Ancient Hindus. Gyan Publishing House, New Delhi.

Datta, Asit (1994): Welthandel und Welthunger. 6., aktualisierte und erweiterte Neuauflage. Deutscher Taschenbuchverlag GmbH & Co. KG, München.

Datta, Asit (1998 a): Tagores Traum. In: Datta, Asit; Lang-Wojtasik, Gregor (Hrsg.): Bildung zur Self-Reliance. Reformpädagogische Ansätze aus dem Süden. Band 68 der Schriftenreihe *Theorie und Praxis* aus dem Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität Hannover, Campus-Druck, Hannover, 97-108.

Datta, Asit (1998 b): Von der Bildungsreise zum Projekttourismus. Fragwürdiger Nutzen und hohe Kosten reisender Experten. In: epd-Entwicklungspolitik, 19/1998, 23-25.

Datta, Asit (2000): Zweigeteilte Bildung. In: epd-Entwicklungspolitik 17/18/2000. Unter URL: <http://www.epd.de/entwicklungspolitik/2000/1/datta.htm>, Stand: 24.06.2003, 1-7.

Datta, Asit (2002): Bildung für Alle - Bildung als Ware. Widersprüchliches in der Bildung in Entwicklungsländern. Bekämpfung des Analphabetismus und „Big Business“ - Anmerkungen zur UN-Konferenz in Dakar. In: Tertium Comparationis. Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft. Vol. 8, No. 1. Waxmann Verlag GmbH, Germany, 36-43.

Datta, Asit (2004 a): Ware Bildung. Folgen der Globalisierung für den Süden. In: Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V. und KommtEnt (Hrsg.): Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 27. Jahrgang, Heft 3, Verlag für Interkulturelle Kommunikation, Frankfurt/Main, 26-30.

Datta, Asit (2004 b): Education for all. What have been achieved, what to be done. In: Aritra 03/2004, 7-12.

Deepa, A. (2006): A Bridge it is, but to where? In: India Together. Unter URL: <http://www.indiatogether.org/2006/mag/edu-nfestatus.htm>, Stand: 16.07.2006, 1-2.

Delors, Jacques (Hrsg.) (1998): Learning. The Treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. UNESCO, Second Edition. Presses Universitaires de France, Vendome.

Denzin, Norman K.; **Lincoln**, Yvonna S. (1998): Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks, Sage.

Deppermann, Arnulf (1999): Gespräche analysieren. Eine Einführung in konversationsanalytische Methoden. Leske und Budrich, Opladen.

Der Dalai Lama (1999): Die Menschen und die Menschenrechte. In: Kuschel, Karl-Josef; Pinzani, Alessandro; Zillinger, Martin (Hrsg.): Ein Ethos für Eine Welt? Globalisierung als ethische Herausforderung. Campus-Verlag Frankfurt/Main / New York, 18-26.

Deussen, Paul (1923): Das System des Vedanta. Nach den Brahma-Sutras des Badarayana und dem Kommentare des Cankara über dieselben. Vierte Auflage, F. A. Brockhaus, Leipzig.

Dias, Patrick V. (1982): Einleitender Essay. In: Kotenkar, Arun: Grundlagen hinduistischer Erziehung im alten Indien. Dipa, Frankfurt/Main. XI-XXXIV.

Die Verfassung Indiens (1961). In der Fassung vom 1. November 1956. Übersetzt von Gerhard Reintanz. VEB Deutscher Zentralverlag, Berlin.

Dietrich, Heinz (1999): Globalisierung, Erziehung und Demokratie in Lateinamerika. In: Chomsky, Noam; Dietrich, Heinz (1999): Globalisierung im Cyberspace. Globale Gesellschaft, Märkte, Demokratie und Erziehung. 2. Auflage, Horlemann-Verlag, Bad Honnef, 81-109.

DPEP West Bengal (2005 a): District, Year, Caste & Gender wise Overall Enrolment. Unveröffentlichte Statistik.

DPEP West Bengal (2005 b): Status Of Out Of School Children (Primary). Unveröffentlichte Statistik.

Dréze, J.; **Sen**, A. (1989): Hunger and Public Action, Clarendon Press, Oxford.

Dubey, Surenda N. (2001): Education Scenario in India - 2001. Based on the Preliminary Census Report of Government of India. Authorspress, Delhi.

Duden (1990): Das Fremdwörterbuch. 5., neu bearbeitete und erweiterte Auflage, Dudenverlag Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich.

Dumont, Louis (1980): Homo Hierarchicus. The Caste System and its Implications. Complete Revised English Edition. The University of Chicago Press.

Ehrenspeck, Yvonne (2002): Philosophische Bildungsforschung: Bildungstheorie. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (2002): Handbuch Bildungsforschung. Leske und Budrich, Opladen, 141-154.

Encyclopaedia Britannica (2002): Standard Edition CD. Published by britannica.co.uk.

Fagg, Henry (2002): Back to the Sources. A Study of Gandhi's Basic Education. National Book Trust, New Delhi.

FIAN International; Bread for the World (Hrsg.) (2004): Investigating some alleged Violations of the Human Right to Water in India. Report of the International Fact Finding Mission to India.

FIAN Berlin (2005): Der Kampf um das Menschenrecht auf Nahrung in Indien. Unter URL: http://www.suedasien.net/themen/schwerpunkt0509_mr/fian_right-to-food.htm, Stand: 21.04.2006, 1-3.

Fischer-Tiné, Harald (2003): Der Gurukul Kangri oder die Erziehung der Arya-Nation. Kolonialismus, Hindureform und 'nationale Bildung' in Britisch-Indien (1897-1922). Dissertation an der Universität Heidelberg. Beiträge zur Südasienforschung. Südasien-Institut der Universität Heidelberg, Ergon-Verlag.

Flick, Uwe (2004): Triangulation. Eine Einführung. VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden.

Fronz, Sandra (2005): Was heißt eigentlich arm? Lebenslagen, Selbstkonzepte und subjektive Armutsdefinitionen betroffener Jugendlicher. Unveröffentlichte Dissertation an der Universität Rostock.

Gandhi, Mohandas K. (2001): Towards New Education. Edited by Bharatan Kumarappa. Seventh Reprint. Navajivan Publishing House, Ahmedabad.

Ghosh, Avik (2004): Alternative Schools and Education Guarantee Scheme. In: Ramachandran, Vimala (Hrsg.): Gender and Social Equity in Primary Education. Hierarchies of Access. Sage Publications, New Delhi/London, 120-142.

Ghosh, Suresh Ch. (2000): The History of Education in Modern India, 1757-1998. Revised and Updated Edition, Orient Longman Limited, New Delhi.

Ghosh, Suresh Ch. (2001): The History of Education in Ancient India, C. 3000 BC - 1192 AD. Munshiram Manoharlal Publishers Pvt. Ltd., New Delhi.

Ghosh, Suresh Ch. (2002): Civilisation, Education and School in Ancient and Medieval India, 1500 B.C. - 1757 A.D. Peter Lang, Frankfurt/Main/ Berlin / Bern / Bruxelles /New York / Oxford / Wien.

Heidrich, Joachim (1997): Kulturvergleich im Prisma indischer Intellektueller des frühen 20. Jahrhunderts. In: Bocker, Manfred; Nau, Heino H. (Hrsg.) (1997): Ethnozentismus. Möglichkeiten und Grenzen des interkulturellen Dialogs. Primus Verlag, Darmstadt. 191-214.

Hentig, Hartmut von (1999): Bildung. Ein Essay. Beltz Verlag, Weinheim/Basel.

Herpen, Max van (1994): Gegenwärtige begriffliche Modelle für Bildungsindikatoren. In: Organisation for Economic, Cooperation and Development (Hrsg.): Die internationalen Bildungsindikatoren der OECD. Ein Analyserahmen. Peter Lang, Frankfurt/Main, 29-61.

Hertz, Gerta (1931): Das britische Erziehungswesen in Indien. Inaugural-Dissertation der philosophischen Fakultät der Christian-Albrecht-Universität zu Kiel. Weidmannsche Buchhandlung Berlin.

Imhasly, Bernard (2006): Abschied von Gandhi? Eine Reise durch das neue Indien. Verlag Herder, Freiburg/Breisgau.

Jouhy, Ernest (1996): Bleiche Herrschaft - dunkle Kulturen. Essays zur Bildung in Nord und Süd. 2., überarbeitete Auflage, IKO-Verlag, Frankfurt/Main.

Jürgenmeyer, Clemens; **Rösel**, Jakob (1998): Das Kastensystem. Hinduismus, Dorfstruktur und politische Herrschaft als Rahmenbedingungen der indischen Sozialstruktur. In: Landeszentrale für politische Bildung Baden Württemberg (Hrsg.): Der Bürger im Staat. Indien. 48. Jahrgang, Heft 1, 25-32.

Jürgens, Bernd S. (1994): B. R. Ambedkar - Religionsphilosophie eines Unberührbaren. Dissertation an der Universität. München, Peter Lang, Frankfurt/Main / Berlin / Bern / New York / Paris / Wien.

Kade-Luthra, Veena (Hrsg.) (1993): Sehnsucht nach Indien. Ein Lesebuch von Goethe bis Grass. 2., unveränderte Auflage, Verlag C. H. Beck, München.

Kakar, Sudhir (1997): Die Gewalt der Frommen. Zur Psychologie religiöser und ethnischer Konflikte. Verlag C. H. Beck, München.

Kakar, Sudhir; **Kakar**, Katharina (2006): Die Inder. Porträt einer Gesellschaft. Verlag C. H. Beck, München.

Kalam, Abdul A.P. J. (2002): Ignited Minds. Unleashing the Power within India. Penguin Group, New Delhi.

Kämpchen, Martin (2002): Rabindranath Tagore. 3. Auflage, Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek bei Hamburg.

Kerstan, Thomas (2007): Hamburg macht es vor. Neuer Schultyp für Deutschland. In: Die Zeit, Nr. 4, 18/01/2007, 28.

Konrad, Klaus (2005): Mündliche und schriftliche Befragung. Ein Lehrbuch. Verlag Empirische Pädagogik, Landau.

Kotenkar, Arun (1982): Grundlagen hinduistischer Erziehung im alten Indien. Dipa, Frankfurt/Main.

Lall, Marie (2005): The Challeges for India's Education System. Chatham House, Asia Programme 05/03. Unter URL: <http://www.chathamhouse.org.uk/publications/papers/view/-/id/263/>, Stand 3.08.2007, 1-10.

Lang-Wojtasik, Gregor (1998): Gandhis Bildungsidee. In: Datta, Asit; Lang-Wojtasik, Gregor (Hrsg.): Bildung zur Self-Reliance. Reformpädagogische Ansätze aus dem Süden. Band 68 der Schriftenreihe *Theorie und Praxis* aus dem Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität Hannover, Campus-Druck, Hannover, 109-131.

Lang-Wojtasik, Gregor (2001): Bildung für alle? Bildung für alle! Zur Theorie non-formaler Primarbildung am Beispiel Bangladesh und Indien. Dissertation an der Universität Hannover, 2000, Lit-Verlag, Hamburg.

Lang-Wojtasik, Gregor (2002): Bildungsforschung im Nord-Süd-Kontext - Probleme und Forschungsimplicationen. In: Tertium Comparationis. Vol. 8, No. 1, Waxmann, Germany, 136-145.

Lau, Jörg (2007): Die neuen Klassenunterschiede. In: Die Zeit, Nr. 6, 01/02/2007, 57.

Lenhart, Volker (2004): Die Menschenrechtspädagogik als interdisziplinäre Aufgabe. Manuskript zum Vortrag auf der gemeinsamen Tagung der Kommissionen „Vergleichende

Erziehungswissenschaft“ und „Bildungsforschung mit der Dritten Welt“ der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 4.-6.11.2004, Dresden.

Lenzen, Dieter (Hrsg.), (1994): Pädagogische Grundbegriffe. Band 1. Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH, Reinbek.

Lincoln, Abraham (ca. 1850): A Word to Teachers. Unter URL: <http://www.un.org.in/Janshala/julsep01/Lincoln.htm> Stand: 3.12.2006, 1.

Lütt, Jürgen (1998): Deutschland, Indien und das deutsche Indienbild. Das romantische und das utilitaristische Indienbild Europas. In: Landeszentrale für politische Bildung Baden Württemberg (Hrsg.): Der Bürger im Staat. Indien. 48. Jahrgang, Heft 1, 60-64.

Majumdar, Tapas (2003): Investment in the Education Sector in India for Human Development. The Past and the Future. In: Sengupta, Ramprasad; Sinha, Anup. K. (Hrsg.): Challenge of Sustainable Development. The Indian Dynamics. Centre for Development and Environment Policy, Indian Institute of Management Calcutta. Nice Printing Press, New Delhi.

Mall, Ram A. (1996): Philosophie im Vergleich der Kulturen. Interkulturelle Philosophie - eine neue Orientierung. Primus Verlag, Darmstadt.

Manu, die Gesetze des (1981). In einer Übersetzung von Hüttner, Johann Ch.; Preuß, Renate von, überarbeitete Fassung der Ausgabe Weimar 1797, Hannemann Verlag, Husum.

Mayring, Phillipp (1994): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Deutscher Studienverlag, Weinheim.

Mayring, Phillipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 5., neu überarbeitete und neu ausgestattete Auflage, Beltz-Verlag, Weinheim.

Mazumder, N. N. (1992): A History of Education in Ancient India. Cosmo Publications, New Delhi.

Michaels, Axel (1998): Der Hinduismus. Geschichte und Gegenwart. Verlag C. H. Beck, München

Mönch, Regina (2007): Das Beste fürs Kind. Die Flucht in die Privatschulen und ihre bedrohlichen Folgen. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 02/01/2007.

Myrdal, Gunnar (1971): Objektivität in der Sozialforschung. Suhrkamp Verlag, Frankfurt/Main.

NFE-Curriculum India. Unter URL: <http://www.accu.or.jp/litdbase/curic/ind/index.htm>, Stand: 19.04.2006, 1-5.

Nieke, Wolfgang (2000): Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag. Leske und Budrich, Opladen.

OECD (2006): Personalising Education. Schooling for Tomorrow. Unter URL: <http://oecd.org/dataoecd/59/46/36234127.pdf>, Stand: 21.04.2006, 1-5.

Osten, Manfred (2007): Ich bin älter, ich bin neuer. Goethes Aktualität im 21. Jahrhundert. Essay und Diskurs. Audiobeitrag, 25/03/2007, Deutschlandfunk.

PROBE Team (1999): Public Report on Basic Education in India. Oxford University Press, New Delhi.

Radtko, Frank-Olaf (1996): Wissen und Können - Grundlagen der wissenschaftlichen Lehrerbildung. Leske und Budrich, Opladen.

Ramachandran, Vimala (Hrsg.) (2004): Gender and Social Equity in Primary Education. Hierarchies of Access. Sage Publications, New Delhi/London.

Ramachandran, Vimala (2005): Why School Teachers are demotivated and disheartened. In: Economic and Political Weekly. Vol. XL No. 21, May 21-27, 2005, 2141-2144.

Ramachandran, Vimala; **Saijhee**, Aarti: An Overview of Micro Studies. In: Ramachandran, Vimala (Hrsg.): Gender and Social Equity in Primary Education. Hierarchies of Access. Sage Publications, New Delhi/London, 169-188.

Rana, Kumar; **Rafique**, Abdur; **Sengupta**, Amrita (2002): The Pratichi Education Report. The Delivery of Primary Education. A Study in West Bengal. Pratichi (India) Trust. Delhi.

Rana, Kumar; **Santra**, Subhrangsu; **Mukherjee**, Arindam (2005): Public-Private Interface in Primary Education. A Case Study in West Bengal. In: Economic and Political Weekly. Vol. XL No. 15, April 9-15, 2005, 1550-1555.

Rau, Johannes (2004): Den ganzen Menschen bilden - wider den Nützlichkeitszwang. Plädoyer für eine neue Bildungsreform. Beltz Verlag, Weinheim/Basel.

Reddy, V. N. (2003): On Universalisation of Elementary Education in India. Prospects and Constraints. In: Sengupta, Ramprasad; Sinha, Anup. K. (Ed.): Challenge of Sustainable Development. The Indian Dynamics. Centre for Development and Environment Policy, Indian Institute of Management Calcutta, Nice Printing Press, New Delhi.

Rothermund, Dietmar (2002): Geschichte Indiens. Vom Mittelalter bis zur Gegenwart. Verlag C. H. Beck, München.

Roy, Biswanath (1994): Curriculum at Patha Bhavana. In: Tagore, Supriyo (Hrsg.) (1994): Patha Bhavana. A Poet's School. Proceedings of the seminar on „Rabindranath's Philosophy of Education and Secondary Education“, Santiniketan, 104-109.

Scharfe, Harmut (2002): Education in Ancient India. Brill, Leiden/Boston/Köln.

Scheerens, Jaap (1994): Prozessindikatoren der Arbeitsweise von Schulen. In: Organisation for Economic, Cooperation and Development (Hrsg.): Die internationalen Bildungsindikatoren der OECD. Ein Analyserahmen. Peter Lang, Frankfurt/Main, 62-92.

Scherer, Dieter (2002): Das große Ayurveda Buch. Gesundheit im Einklang unserer Energien. Hugendubel, Kreuzlingen/München.

Schumann, Werner (2005): Erziehung und Bildung in Venezuela. Unter URL: <http://www.gew-berlin.de/blz/5098.htm>, Stand 20.8.2007, 1.

Sen, Amartya (2002): Introduction to: Rana, Kumar; Rafique, Abdur; Sengupta, Amrita (2002): The Pratichi Education Report. The Delivery of Primary Education. A Study in West Bengal. Pratichi (India) Trust, Delhi, 1-11.

Sen, Amartya (2005): *The Argumentative Indian. Writings on Indian History, Culture and Identity*. Picador, New York.

Sen, Amartya (2007): *Die Identitätsfalle. Warum es keinen Krieg der Kulturen gibt*. 2. Auflage, C. H. Beck, München.

Sen, Surojit (1994): Tagore's View on Examination and Evaluation and the present Situation in Patha Bhavana. An Appraisal. In: Tagore, Supriyo (Hrsg.) (1994): *Patha Bhavana. A Poet's School. Proceedings of the seminar on „Rabindranath's Philosophy of Education and Secondary Education“*, Santiniketan, 97-103.

Shikshantar (2006): *Doing more of the Same is not the Solution*. Unter URL: http://www.swaraj.org/shikshantar/mission_support.html, Stand: 2.07.2006, 1-3.

Siebert, Horst (2002): *Bildungsoffensive. Bildung ist mehr als Qualifizierung. Reihe Politik in sozialer und ökologischer Verantwortung*, Verlag für akademische Schriften, Frankfurt/Main.

Sieferle, Rolf Peter (1987): Indien und die Arier in der Rassentheorie. In: Institut für Auslandsbeziehungen (Hrsg.): *Utopie - Projektionen - Gegenbild. Indien in Deutschland. Zeitschrift für Kulturaustausch*, 1987/3. Eugen Heinz Druck- und Verlagsgesellschaft mbH, Stuttgart, 444-463.

Singh, Chitragada (2005): *National Policy on Education. Dominant Publishers and Distributors*, Delhi.

Sivananda, Swami: *Erziehung*. Aus: *Göttliche Wonne*. Unter URL: http://www.pranayama.de/art_erziehung.html, Stand: 16.05.2002, 1-6.

Streck, Bernhard (1997): *Fröhliche Wissenschaft Ethnologie. Eine Führung*. Peter-Hammer-Verlag, Wuppertal.

Tagore, Rabindranath (1918): *Der Geist Japans*. Übertragen von Helene Meyer-Franck. Der Neue Geist-Verlag, Leipzig.

Tagore, Rabindranath (1921): *Persönlichkeit*. Übertragen von Helene Meyer-Franck. Kurt Wolff Verlag, München.

Tagore, Supriyo (Hrsg.) (1994): *Patha Bhavana. A Poet's School. Proceedings of the seminar on „Rabindranath's Philosophy of Education and Secondary Education“*, Santiniketan.

Tajfel, Henri (1982): *Gruppenkonflikt und Vorurteil. Entstehung und Funktion sozialer Stereotypen*. Verlag Hans Huber, Wien.

Tharoor, Shashi (2000): *Indien. Zwischen Mythos und Moderne*. Insel-Verlag, Frankfurt/Main/Leipzig.

Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (2002): *Handbuch Bildungsforschung*. Leske und Budrich, Opladen.

Transparency International (2004): *Corruption Perception Index 2004*. Unter URL: <http://www.transparency.de/Tabellarisches-Ranking.542.0.html>, Stand 1.12.2006, 1-2.

Transparency International (2005 a): *Corruption Perception Index 2005*. Unter URL: <http://www.transparency.de/Tabellarisches-Ranking.813.0.html>, Stand 1.12.2006, 1-2.

Transparency International (2005 b): India Corruption Survey Report. Unter URL: http://www.transparency.org/regional_pages/asia_pacific/newsroom/curren_in_focus/india_study_2005, Stand: 1.12.2006, 1-2.

Transparency International (2006 a): Corruption Perception Index 2006. Unter URL: <http://www.transparency.de/Tabellarisches-Ranking.954.0.html>, Stand 1.12.2006, 1-2.

Transparency International (2006 b): Global Corruption Barometer 2005. Unter URL: <http://www.transparency.de/Globales-Korruptionsbarometer.361.0.html>, Stand 1.12.2006, 1-2.

UNDP (2004): Human Development Report. New York. Unter URL: http://hdr.undp.org/reports/global/2004/pdf/hdr04_chapter_2.pdf, 27-45;
http://hdr.undp.org/reports/global/2004/pdf/hdr04_chapter_3.pdf, 47-72, Stand 24.4.2006.

UNESCO (2001 a): Dakar Framework for Action. Unter URL: http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/dakfram_eng.shtml, Stand 24.4.2006, 1-20.

UNESCO (2001 b): Expanded Commentary on the Dakar Framework for Action. Unter: URL: http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/dakfram_eng.shtml, Stand 24.4.2006, 1-20.

UNESCO (2005 a): The Education for All Global Monitoring Report 2006. London. Unter: <http://www.efareport.unesco.org.html>, Stand: 20.04.2006, 1-12.

UNESCO Institute for Statistics (2005 b): World Education Indicators. Montreal/Quebec. Unter: URL <http://www.uis.unesco.org>, Stand: 20.04.2006, 1-5.

UNESCO Institute for Statistics (2005): Statistics in Brief. South and West Asia. Primary Education. Montreal/Quebec. Unter: URL <http://www.uis.unesco.org>, Stand: 20.04.2006, 1-3.

UNESCO Institute for Statistics (2007): UIS Statistics in Brief. Unter URL: http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/document.aspx?ReportId=121&IF_Language=eng&BR_Country=3560&BR_Region=40535, Stand 10.08.2007, 1-3.

United Nations (2005): The Millennium Development Goals Report. New York.

Upadhyay, R. (2001): The Politics of Education in India: need for a national debate. Unter URL: <http://www.saag.org/papers3/paper299.html>, Stand 3.02.2004, 1-7.

Upanishaden (1958): Altindische Weisheit aus Brahmanas und Upanishaden. Übertragen und eingeleitet von Alfred Hillebrandt. Eugen Diederichs, Düsseldorf/Köln.

Vidich, Arthur J.; Lyman, Stanford M. (1998): Qualitative Methods. Their History in Sociology and Anthropology. In: Denzin, Norman K.; Lincoln, Yvonna S. (Hrsg.) (1998): The Landscape of Qualitative Research. Theories and Issues. Sage, London/New Delhi, 41-129.

Vivekananda, Swami (1993): Vedanta. Der Ozean der Weisheit. Herausgegeben von Swami Chetanananda. Zweite Auflage, Otto Wilhelm Barth Verlag, München/Wien.

Wardle, David (1975): English Popular Education 1780 - 1975. Second Edition. Cambridge University Press, London/New York/Melbourne.

Watkins, Kevin (2000): The Oxfam Education Report. Oxfam, Great Britain. Redwood Books, Bath/England.

Wildhagen, Karl (1923): Die treibenden Kräfte im englischen Bildungswesen. Beyer und Mann, Langensalza.

Wimmer, Franz Martin (2004): Interkulturelle Philosophie. Eine Einführung. Facultas Verlags- und Buchhandels AG, Wien.

World University Service (Hrsg.) (2006): Menschenrecht auf Bildung. Rundbrief Nr. 51. Informationsstelle „Bildungsauftrag Nord-Süd“, Berlin/Wiesbaden.

Worldbank (2006): Education for All. Fast-Track-Initiative. Unter URL: <http://www1.worldbank.org/education/efafti/overview.asp>, Stand: 18.04.2006, 1.

Worldbank (2007): Summary Education Profile. Unter URL: <http://devdata.worldbank.org/edstats/SummaryEducationProfiles/CountryData/GetShowData.asp?sCtry=IND,India>, Stand 16.08.2007, 1.

Zingel, Wolfgang-Peter (1998): Indien Zeittafel. Unter URL: <http://www.sai.uni-heidelberg.de/abt/intwep/zingel/india-ze.htm>, Stand 10.06.2002, 1-10.

Abkürzungen

- A.P Andhra Pradesh
- APC Additional Programme Coordinator
- APPEP Andhra Pradesh Primary Education Programme
- B.Ed. Bachelor of Education
- BMZ Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
- B.Sc. Bachelor of Science
- CBSE Central Board of Secondary Education
- CMO Community Mobilisation Officer
- DEO District Education Office bzw. District Education Officer
- DPEP District Primary Education Programme
- DSC District Selection Committee
- ECE Early Childhood Education
- EFA Education for All
- GDP Gross Domestic Product
- HM Head Master
- IB International Baccalaureate
- IBO International Baccalaureate Organisation
- ICSE Indian Certificate of Secondary Education
- IED Integrated Education for Disabled Children
- MDGs Millennium Development Goals
- MDM Mid Day Meal
- MDMP Mid Day Meal Programme
- MEO Mandal Education Officer bzw. Mandal Education Office
- M.Sc. Master of Science
- MTA Mothers-Teachers-Association
- MRC Mandal Ressource Center
- MRP Mandal Ressource Person
- NCLP National Child Labour Project
- NFE Non Formal Education
- NGO Non Government Organisation
- NLE Natural Learning Education

- NRBC Non Residential Bridge Course
- NSSO National Sample Survey Organisation
- OECD Organisation for Economic Cooperation and Development
- PRC Pay Revision Commission
- PSGT Post Secondary Granded Teacher
- PTA Parents-Teachers-Association
- RBC Residential Bridge Course
- Rs Rupie(n) (1,- EUR derzeit ca. 56,- Rs)
- SC Scheduled Casts
- SSA Sarva Shiksha Abhiyan
- ST Scheduled Tribes
- SSK Shishu Shiksha Karmasuchi
- TLM Teaching-Learning-Material
- TTC Teachers Training Course
- UEE Universal Elementary Education
- UNDP United Nations Development Programme
- UNESCO United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
- VEC Village Education Committee
- W.B. West Bengalen
- WEC Word-Education-Committee

Glossar

- *ashrama*: [Ort der Anstrengung], altindische Schule, in der die Schüler gemeinsam mit ihrem Lehrer wohnten (vgl. gurukula)
- *Atharva Veda*: neben Rigveda, Samaveda und Yajurveda Teil der altindischen Textsammlung der Veden
- *crore*: Einheit des indischen numerischen Systems und der indischen Rupie; ein crore entspricht 10.000.000 (Rupien)
- *Dalit*: [Benachteiligte], Bezeichnung für 'Kastenlose', die aus dem Varna-System ausgeschlossen sind
- *dharma*: [Weisheit, Recht, Religion], zentraler Begriff des Hinduismus, welcher religiöse, moralische und ethische Dimensionen des Lebens umfasst
- *Gitanjali*: [Liedopfer; der erhabene Gesang], lyrische Sammlung, für die Rabindranath Tagore als erster Schriftsteller außerhalb Europas des Nobelpreis für Literatur erhielt
- *guru*: [schwer, gewichtig], spiritueller Lehrer
- *gurukla*: Ashramscheule, die von einem *guru* geleitet wurde bzw. wird
- *Indian National Congress [INC]*: 1885 gegründete politische Bewegung von Hindus und Muslimen im Kampf für die politische Unabhängigkeit von England, aus dem INC ging die Congress-Partei hervor
- *Jati*: [Geburt, Gattung, Wurzel], Bezeichnung für Gemeinschaft von Verwandten, für in alltägliche Interaktionen involvierte Gruppen bzw. Berufsgruppen ('Kasten', 'Unterkasten'), über die auch Kommensalismus und Konnumbium geregelt wurden bzw. werden; es gibt es etwa 5000 Jatis
- *lakh*: Einheit des indischen numerischen Systems und der indischen Rupie; ein lakh entspricht 100.000 (Rupien)
- *Madiga*: Jati oder 'Kaste', lebend vor allem in den indischen Unionsstaaten Andhra Pradesh und Karnataka, zählen zu benachteiligten Bevölkerungsgruppen
- *Mahabharata*: ['großes Indien'], neben dem Ramayana bekanntestes Sanskrit-Epos, niedergeschrieben etwa zwischen 400 v. - 400 n. Chr.
- *Mannuru Kapu*: Jati oder 'Kaste', zählt zu den benachteiligten Bevölkerungsgruppen

- *Muslim Liga (All-India Muslim League)*: unter M. A. Jinnah 1906 in Dhaka gegründete politische Bewegung als Antwort auf die zunehmende hinduistische Dominanz im INC
- *panchayat*: staatliche Verwaltungsorgane im ländlichen Raum Indiens, die von den jeweiligen Dorfbewohnern gewählt werden
- *Ramayana*: neben dem Mahabharata bekanntestes Sanskrit-Epos, vermutlich verfasst zwischen 500-100 v. Chr. von Valmiki
- *Rupie*: indische Währung, 1,- Euro entspricht gegenwärtig etwa 56,- Rupien
- *sati* : althinduistischer Brauch, nach dem eine Witwe durch Verbrennung ihrem Mann in den Tod folgt
- *Shiva*: neben Brahma und Vishnu einer der zentralsten hinduistischen Gottheiten, der in vier Bedeutungen erscheint: als *Nataraja* [König der Tänzer], der in seinem ewigen Tanz die Welt entstehen lässt, sie erhält und vergehen lässt, als Asket, als *Linga* [phallisches Symbol], welches auch durch drei Querstriche gekennzeichnet ist und als 'Familienvater' - Gatte von Parvati und Vater von Ganesh und Skanda
- *Siv Sena*: hindu-nationalistische, ideologische Gruppierung, die sich aus der neohinduistischen Strömung des 19. Jhd. entwickelt hat und nach kultureller und religiöser Rückbesinnung strebt
- *Upanayanam*: Initiationsritus, der die zweite (soziale) Geburt markiert, traditionell der Beginn der außerfamiliären Edukation
- *Varna*: ['Farbe'], bezeichnet die vier mythologisch begründeten Kasten (Brahmanen - Priester; Kshatriya - Krieger; Vaishya - Händler; Shudra - Bedienstete), die durch die Zuteilung unterschiedlicher Farben hierarchisiert wurden; 'Kastenlose' fielen bzw. fallen aus dieser Systematisierung heraus
- *Veda*: [das theologische Wissen], Überbegriff für einen altindischen religiösen, philosophischen, esoterischen und moralorientierten Schriftenkomplex, wird in vier Teile unterteilt: Rigveda, Yajurveda, Samaveda, Atharvaveda
- *Vedanta*: [Ende, Endziel oder Dogmen des Veda], Schlusskapitel der einzelnen Veden, später auch *Upanishad* [geheime Sitzung, Geheimlehre] genannt
- *Vihara*: sowohl temporäre als auch permanente Versammlungsräume und Bildungseinrichtungen für buddhistische Mönche
- *Vidya*: Kenntnis, Wissen, Wissenschaft, Bewusstsein

Zeittafel I: Religionsgeschichtliche Epochen des Hinduismus

(vgl. Michaels 1998, S. 48)

1. Epoche: Vorvedische Religionen (bis 1750 v. Chr.)

2. Epoche: Vedische Religionen (1750 v. Chr.-500 v. Chr.)

1750-1200 v. Chr.: Frühvedische Phase

ab 1200 v. Chr.: Mittelvedische Phase

ab 850 v. Chr.: Spätvedische Phase

3. Epoche: Asketischer Reformismus (500 v. Chr.-200 v. Chr.)

4. Epoche: Klassischer Hinduismus (200 v. Chr.-1100 n. Chr.)

ab 200 v. Chr.: Vorklassischer Hinduismus

ab 300 n. Chr.: Blütezeit

ab 650 n. Chr.: Spätzeit

5. Epoche: Sekten-Hinduismus, Synkretismus (1100 n. Chr.-1850 n. Chr.)

6. Epoche: Moderner Hinduismus (1850 n. Chr.)

ab 1850 n. Chr.: Neohinduismus

ab 1950 n. Chr.: Missionarischer Hinduismus

Zeittafel II: Ausgewählte politische / religiöse Ereignisse

(vgl. Ghosh 2000, S. 116 f., S. 122; Ghosh 2002, S. 123; Rothermund 2002, S. 116 ff.; Zingel 1998, S. 1 ff.)

2800-1700 v. Chr. Induskultur

1400 v. Chr. Einwanderung der *Arya* nach Nordwestindien.

272-231 v. Chr. Buddhistischer Kaiser Ashoka beherrscht fast den gesamten Subkontinent.

711 Arabische Eroberer landen im Sind.

1192 Muhammad von Ghor (Afghanistan) erobert Nordindien.

1206 Qutbuddin Aibak gründet das Delhi-Sultanat.

1498 Vasco da Gama landet in Calicut (Kerala).

1526-1858 Dynastie der Moguln.

1600 Gründung der englischen Ostindiengesellschaft.

1664 Gründung der französischen Ostindiengesellschaft.

1757 Schlacht von Plassey, in der der Nawab von Bengalen besiegt wird und Robert Clive die Herrschaft über Bengalen gewinnt.

1760 Britische Truppen besiegen die Franzosen in der Schlacht von Wandiwash (Tamil Nadu).

1858 Die Ostindiengesellschaft wird aufgelöst, Indien wird Teil des britischen Weltreiches.

1876 Königin Victoria wird zur 'Kaiserin von Indien' proklamiert.

1885 Gründung des *Indian National Congress*.

1901 Erste britische Edukation-Konferenz in Simla.

1904 Resolution des Gouverneur-General zur Edukation in Indien.

1905 Teilung Bengalens in die Provinzen Orissa, Assam, Bihar und Bengalen.

1906 Gründung der *Muslim Liga*.

1920-1922 M. K. Gandhis Kampagne der Nichtzusammenarbeit; Khilafatbewegung der Muslime.

1930 Salzmarsch und Aufruf zum bürgerlichen Ungehorsam von M. K. Gandhi.

1947 Ende der britischen Kolonialherrschaft; Unabhängigkeit Indiens und Abspaltung Pakistans.

1948	Ermordung M. K. Gandhis.
1950	Inkrafttreten der ersten nationalstaatlichen Verfassung unter Premierminister Jawarharlal Nehru.
1952	Erste Allgemeine Wahlen, Sieg der Kongresspartei.
1952-1954	Eingliederung der französischen Kolonien.
1956	Neugliederung des Staatsgebietes.
1959	Flucht des Dalai Lama nach Indien.
1961	Annexion von Portugiesisch-Goa.
1971	Unterzeichnung eines 20-jährigen Freundschaftsvertrages mit der Sowjetunion.
1971	Krieg gegen Pakistan endet mit einem Sieg Indiens und der Unabhängigkeit Bangladeshs.
1974	Erster indischer Atomwaffentest.
1975	Angliederung Sikkims an die Indische Union.
1966	Mit dem Tod des zweiten indischen Premierministers Lal Bahadur Shastri wird Indira Gandhi dritte Premierministerin des Landes.
1960	Siebente, allgemeine Wahlen, bei denen Indira Gandhi wieder an die Macht zurückkehrt.
1984	Der Goldene Tempel der Sikhs wird im Amritsar von der indischen Armee gestürmt, worauf hin Indira Gandhi ermordet wird, ihr Sohn Rajiv Gandhi gewinnt die vorgezogenen Wahlen.
1984	Giftgaskatastrophe von Bhopal fordert über 3.000 Todesopfer, Tausende erblinden und erleiden Lungenschäden. Verursacher: Niederlassung des US-Chemie-Multis „Union Carbide“.
1989	Rajiv Gandhi besucht seit 1960 erstmals als ein indischer Regierungschef offiziell Pakistan.
1989	Bildung einer Minderheitsregierung unter V. P. Singh (Janata Dal).
1989	BJP (Bharatiya Janata Party) und <i>Siv Sena</i> beginnen in Ayodhya (Uttar Pradesh) Bewegung für den Bau eines Hindu-Tempels an die Stelle der Babri-Moschee.
1991	Rajiv Gandhi wird in Tamil Nadu von Liberation Tigers of Tamil Eelam (Sri Lanka) ermordet.

- 1991 Neue Regierung P. V. Narashima Rao vereidigt; Einleitung einer wirtschaftlichen Liberalisierung.
- 1992 Indien und die USA beschließen gemeinsame Marinemanöver.
- 1992 Erstürmung und Zerstörung der Babri-Moschee in Ayodhya durch Hindu-Fanatiker.
- 1997 Mit der Wahl von Kocheril Raman Narayan wird erstmals ein sog. Dalit zum Präsidenten Indiens gewählt.
- 1997 Friedensnobelreisträgerin Mutter Theresa verstirbt in Kolkata.
- 1998 Der BJP gelingt die Bildung einer Koalitionsregierung unter Premier A. B. Vajpayee; indische und pakistanische Atomtests.
- 2000 Der amerikanische Präsident Clinton besucht Indien und sagt Unterstützung gegen Pakistan zu.
- 2001 Die USA heben die 1998 gegen Indien und Pakistan verhängten Sanktionen auf.
- 2007 Pratibha Patil wird als erste Frau zur Präsidentin Indiens gewählt und löst A.P. J. Abdul Kalam nach fünfjähriger Amtszeit ab.
- 2007 Indien und die USA beschließen gemeinsames Nuklearabkommen.

Thesen

1. Die beiden Termini Bildung und Edukation beinhalten neben basalen, funktional-utilitaristischen Aspekten eine normativ-idealistische Konnotation, die von den Leitbildern Humanismus, Gleichberechtigung sowie gesellschaftliche Mündigkeit und Teilhabe getragen wird (vgl. u.a. Adorno 1971, Datta 2004 b, Delors 1998, Siebert 2002). Damit sind sowohl Bildung als auch Edukation in zweifacher Hinsicht als politisch zu bezeichnen: zum einen im Hinblick auf das 'zu befähigende' Individuum, zum anderen als nationalstaatliches bzw. internationales Politikum und einzulösendes Menschenrecht.
2. Wenngleich Indien ein Unterzeichnerstaat der Welterklärung *Education for All* ist (und damit auch die politische Tragweite des Abkommens anerkennt), gilt es aus Sicht der UNESCO als 'Risikoland', welches das Entwicklungsziel bis 2015 nicht erreichen wird (vgl. BMZ 2004).
3. Die Edukation ist in Indien in herausragender Weise mit den sozialen bzw. kulturellen Strukturen verbunden und bedingt Zweiteilung (vgl. Datta 2000) bzw. abgestufte Ungleichheit (vgl. Jürgens 1994). Ohne einen historischen Rückblick sind aus diesen beiden Phänomenen resultierende Formen von In- und Exklusion nicht nachzuvollziehen.
4. Die abgestufte Ungleichheit auf dem Sektor der Edukation ist in Indien aus historischer Sicht von zweierlei Hierarchieformen bestimmt: von der intern-hinduistischen und der extern-britischen. Seit dem Ende der Kolonialzeit 1947 steht die indische Gesellschaft, und mit ihr auch die Edukation, im Einfluss dieser beiden Traditionen.
5. Mit dem Ende von Britisch-Indien lassen sich, in Positionierung zu diesen beiden Formen der Hierarchisierung und zu edukationalen Fragen, zwei nationale und polarisierende Auffassungen bestimmen: die vertikal-elitäre Bildungsauffassung und die horizontal-egalitäre Auffassung.

6. Die vertikal-elitäre Auffassung folgt ideologischen und, seit der britischen Kolonialherrschaft, utilitaristisch-funktionalen Bildungsparadigmen. Sie ist u.a. innerhalb der Bildungsrealität Indiens sowie auf der Ebene der politischen Führungseliten und des Bildungsbürgertums zu verorten und reproduziert ungleiche Bildungszugänge.

7. Die horizontal-egalitäre Bildungsauffassung tritt im Zuge der nationalen Befreiungsbewegung von der kolonialen Fremdherrschaft hervor und verfolgt in ihren jeweiligen Ausrichtungen normativ-idealistische, humanistische und/oder politisch-emanzipatorische Ziele. Wenngleich sie in nationalen Empfehlungen zu einer Reformierung der (elementaren) Edukation einen deutlichen Niederschlag findet, hat ihr strukturverändernder Charakter nach der Unabhängigkeit Indiens an Kraft verloren.

8. Staatlicherseits veröffentlichte, quantitativ orientierte Daten erlauben keine Rückschlüsse auf das Verhältnis der beiden Bildungsauffassungen zueinander: Sie vernachlässigen zum einen Fragen nach ungleichen Bildungszugängen, der Bildungsqualität und Diskriminierungen, zum anderen nach den dafür zu Grunde liegenden Ursachen.

9. Forschungsdefizite bestehen in qualitativ ausgerichteten Studien, welche unter Berücksichtigung historischer und kultureller Bedingtheiten die Realität der Edukation in den Mittelpunkt stellen. Eine interkulturell bzw. international ausgerichtete Studie wie die vorliegende birgt dabei das Potenzial erhöhter Beobachtungs- und Interpretationssensibilität auf Grund von kulturellen Differenzen und damit verbundenen Fremdheitserfahrungen.

10. Im Fokus der Untersuchung steht die primäre Edukation als Teil der elementaren Edukation in ausgewählten Regionen Indiens, da die Frage nach deren Inanspruchnahme und Qualität in entscheidendem Maße über Anschlussfähigkeiten an den sekundären und tertiären Sektor sowie weiterführende 'Lebensoptionen' entscheidet.

11. Den zentralen Untersuchungsgegenstand bildet die Ermittlung von individuellen und institutionellen Bildungszielen, Bildungsauffassungen und gesellschaftspolitischen

Positionen von Lehrenden und Administratoren vor dem Hintergrund (a) historisch determinierter Formen von Bildungsin- und -exklusion, (b) des Verständnisses über und der Realisierbarkeit von der Welterklärung *Education for All* und (c) ausgewählter Elemente der befreienden Pädagogik des vergangenen Jahrhunderts.

12. Folgende forschungsleitende Fragen sind abzuleiten:

- (1) Wie ist die untersuchte Bildungsrealität unter qualitativen und quantitativen Gesichtspunkten strukturiert?
- (2) Wie positionieren sich in die elementare Edukation beruflich involvierte Personen zur Situation der elementaren Edukation in Indien sowie zu den Inhalten und zur Umsetzbarkeit der Welterklärung *Education for All*?
- (3) Welche Bildungsauffassungen, -paradigmen, -ziele und -methoden werden von Personen vertreten bzw. praktiziert, die einen direkten oder indirekten beruflichen Bezug zur elementaren Edukation haben?
- (4) Nehmen diese Bildungsauffassungen Bezug zur gesellschaftlich und historisch determinierten abgestuften Ungleichheit?
- (5) Welche gegenwärtige Rolle spielen in den untersuchten Fällen indische reformpädagogische Ansätze? Ist dabei gegebenenfalls ein gesellschaftskritischer Bezug zu bestimmen?

13. Es wird von folgenden Hypothesen ausgegangen:

I. Hypothesen zur Situation der elementaren Edukation in Indien

- (1) Entgegen dem Ansatz internationaler und nationaler Bildungsprogramme und offizieller staatlicher Bekundungen ist die indische Bildungsrealität, auch innerhalb der elementaren Edukation, vertikal-elitär strukturiert.
- (2) Diese Ausrichtung der Bildungsrealität reproduziert die abgestufte Ungleichheit im Bereich der Edukation.
- (3) In der staatlichen Bildungsplanung und Bildungspraxis werden quantitative Aspekte, z.B. die Zahl der Einschreibungen, überbetont. Die Bildungsqualität, sprich: die Lernoutputs und -ergebnisse, bleiben weitgehend unberücksichtigt.
- (4) Der Bildungssektor, auch der elementare, ist durch eine starke Monetarisierung gekennzeichnet. Diese äußert sich u.a. in verschiedenen Formen der Korruption, in

einem allgemeinen Trend, Kinder an kostenpflichtige private Schulen zu geben und in diversen Nebentätigkeiten der Lehrenden.

(5) Unter einer Beibehaltung gegenwärtiger Bildungsplanung und Bildungspraxis wird das Programm *Education for All* innerhalb der internationalen Zielvorgaben und aus dem Bildungsverständnis dieser Arbeit heraus nicht realisiert werden können.

II. Hypothesen zu individuellen und institutionellen Auffassungen, Paradigmen, Zielen und ggf. Methoden innerhalb der elementaren Edukation

(1) Die Ziele einer universalen elementaren Edukation werden minimalistisch definiert. Die historisch determinierten, gegenwärtigen Machtstrukturen bleiben dabei unreflektiert.

(2) Die Bildungsauffassungen und -methoden widerspiegeln Einflüsse der althindusischen und der britisch-kolonialen Bildungspraxis.

(3) Die Rolle der Lehrenden im Bildungsprozess ist, entgegen ihres Selbstbildes, passiv. Die Abstraktheit ihrer eigenen Aus- und Fortbildungen widerspiegelt sich unreflektiert in der Lebens- und Alltagsferne des Schulunterrichts.

(4) Pädagogische Ansätze von Gesellschaftsvisionären der Unabhängigkeitsbewegung finden, wenn überhaupt, einen abstrakten Eingang in die Bildungspraxis. Es erfolgt keinerlei gesellschaftliche Bezugnahme.

14. Die Hypothesen wurden mittels eines triangulierten Forschungsdesigns einer Prüfung unterzogen. Dabei wurden teilstandardisierte Befragungen, Beobachtungen und informelle Interviews miteinander kombiniert und auf die Schlussfolgerungen des literaturbasierten Einführungsteils bezogen. In Entsprechung der Forderung nach maximaler Varianz wurden staatliche und nichtstaatliche Einrichtungen in urbanen und ruralen Regionen Andhra Pradeshs und West Bengalens für die Untersuchung ausgewählt. Insgesamt wurden an 14 Schulen 41 Personen befragt. An 8 dieser Schulen waren darüber hinaus Unterrichtsbeobachtungen möglich. Ergänzend wurden an sieben Einrichtungen insgesamt 11 Administratoren befragt. Zusätzlich wurden 8 informelle Interviews durchgeführt.

15. Die Interpretation der Daten erfolgte sowohl inhaltsanalytisch als auch kontextanalytisch. Den Interpretationskontext bilden einerseits Bestimmungsstücke der qualitativen Sozialforschung (vgl. Myrdal 1971) und, darauf bezogen, kollektive und

individuelle Deutungsmuster bzw. Deutungsvoraussetzungen (vgl. u.a. Atteslander 1993, Imhasly 2006, Kakar/Kakar 2006, Tharoor 2000).

16. Die untersuchten Ausschnitte verweisen, auch im Vergleich mit anderen Mikrostudien (vgl. Rana u.a. 2002, PROBE 1999, Ramachandran 2004), auf eine in starkem Maße vertikal-elitär verlaufende elementare Edukation, welche präkoloniale und koloniale Ungleichheiten reproduziert und die Zielgruppe, u.a. im Hinblick auf die Anschlussfähigkeit an die höhere Edukation, extrem stratifiziert.

17. Die untersuchte Bildungsrealität zeigt eine Koinzidenz von präkolonialen und kolonialen Charakteristika der Edukation. Beispielhaft seien die In- bzw. Exklusion über das Erlernen einer 'elitären' Sprache (früher Sanskrit, dann Englisch), die Stratifikation der Zielgruppe elementarer Edukation sowie der Abstand durch Macht zwischen Schülern und Lehrenden genannt.

18. Die zu konstatierende Quantifizierung der Bildungspraxis, z.B. durch die Überbetonung der Einschreibequoten, verdeckt neben der teilweise schlechten Bildungsqualität die Tatsache, dass nach wie vor ein erheblicher Teil der Schülerschaft die Schule unregelmäßig besucht bzw. Kinder marginalisierter Bevölkerungsgruppen staatlicherseits nicht adressiert werden. Darüber hinaus verhindert sie eine Beantwortung der Frage nach den Gründen abgestufter Ungleichheit im Bildungssektor.

19. Auch die überwiegend minimalistische und apolitische Definition der Ziele elementarer Edukation an nahezu allen untersuchten Einrichtungen verhindert eine Auseinandersetzung mit den (historisch bedingten) gesellschaftlichen Ursachen für Benachteiligungen.

20. Tendenziell finden weder die edukationalen Elemente von 'Befreiungspädagogen', etwa M. K. Gandhis oder R. Tagores, noch deren gesellschaftsverändernden Ideen Eingang in die Unterrichtspraxis. Die Bezüge zu befreiungspädagogischen Ansätzen zeugen häufig von einer Fehlinterpretation bzw. Verflachung und sind mit deren Urhebern in einen historischen, nicht jedoch in einen inhaltlichen Zusammenhang zu bringen. Die ursprünglich reformpädagogisch orientierte Schule *Patha Bhavana*

unterscheidet sich zwar nach wie vor in verschiedener Hinsicht von den anderen untersuchten Schulen, aber auch hier sind wesentliche reformistische Bestimmungsstücke verloren gegangen.

21. Die Erreichung der Zielmarke *Education for All* bis zum Jahr 2015 scheint in quantitativer und qualitativer Hinsicht fragwürdig: Nach wie vor sind Kinder marginalisierter Bevölkerungsgruppen von elementarer Edukation ausgeschlossen; die hohe Abbrecher- und Fernbleiberquote, insbesondere ab der fünften bzw. sechsten Klasse, sowie eine häufig nicht an den Bedürfnissen der Schüler orientierte Unterrichtsführung verfehlt das Erreichen minimalistischer Ziele; übergeordnete Ziele der Welterklärung *Education for All* (z.B. Empowerment, Partizipation und der Abbau von Benachteiligungen) finden keine bzw. eine unzureichende Rezeption in der staatlichen Bildungspraxis.

22. Die praktische Hierarchisierung der Schullandschaft und die Stratifikation der Zielgruppe der elementaren Edukation unterliegen einer historischen Bedingtheit. Diese ist über 'kollektive indische Deutungsmuster' nachzuzeichnen, die u.a. von *groupism*, Kommunalismus sowie sozialen und gesellschaftlichen Hierarchisierungen beeinflusst werden. Wenngleich diese Phänomene einem grundlegenden Wandel unterliegen, bestimmen sie nach wie vor die indische (Bildungs-) Realität mit.

23. Sowohl die horizontale als auch die vertikale Bildungsauffassung sind in den jeweiligen Antwort- und Verhaltensstrukturen der Gesprächspartner nachzuzeichnen. Sie widerspiegeln das individuelle Verhältnis zur Interviewsituation sowie zu den Elementen 'kollektiver indischer Deutungsmuster'.

24. Indikatoren für die (überwiegende) tendenziell vertikale Bildungsauffassung sind das apolitische und unkritische Verhältnis zur abgestuften Ungleichheit innerhalb der Edukation, realitätsferne Einschätzungen der Relevanz befreiungspädagogischer Ideen, die Begrenzung der Verantwortung für Edukation auf den familiären Nahbereich sowie die Überbewertung bzw. Fehleinschätzung der Qualität der staatlichen elementaren Edukation. Widersprüche zwischen einem Teil der Aussagen und der Bildungsrealität

bzw. zwischen gedachten und gelebten Wertvorstellungen verweisen auf die Existenz 'zweier Wahrheiten'.

25. Gesprächspartner, bei denen sich tendenziell die egalitär-horizontale Bildungsauffassung nachzeichnen lässt, zeigen ein informelles Antwortverhalten. Sie benennen klar die Defizite elementarer Edukation und positionieren sich gegenüber gesellschaftlichen Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten kritisch.

26. Auf der Grundlage minimalistischer und quantifizierter Ziele der Edukation ohne eine Reflexion der Machtreproduktion mittels einer selektiven Edukation bleibt die angestrebte Basisalphabetisierung diskriminierend, wenngleich auf 'höherem Niveau'.

27. Wenn die Frage, wozu eine universale elementare Edukation in allen Konsequenzen dienen soll, nicht beantwortet wird, insbesondere im Hinblick auf die bislang von Exclusion betroffenen Kinder, wird es immer eine zweigeteilte Bildung geben, welche bestehende und traditionelle Machtverhältnisse reproduziert. Eine auf wirkliche Gleichberechtigung ausgerichtete elementare Edukation muss die indische Erziehungs- und Bildungswirklichkeit auch in Bezug auf die jahrhundertealte Machtreproduktion reflektieren. Gesellschaftliche Hierarchien werden in der Bildungspraxis jedoch nicht in Frage gestellt, was eine generationsvertikale und -horizontale Elitebildung bewirkt.

28. Die Bildungsrealität in Indien zeigt beispielhaft auf, dass Edukation ohne einen grundlegenden kritisch-politischen Bezug zu historischen, kulturellen und globalen Determinanten und ohne ein umfassendes staatliches Engagement nicht egalisiert werden kann.

29. Internationalen Bestrebungen für eine universale Edukation für Alle ist ein hoher Wert beizumessen. Sie können jedoch nur dann erfolgreich sein, wenn sie neben universalistischen Paradigmen kulturspezifische Charakteristika berücksichtigen.

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich, dass diese Arbeit zu einem früheren Zeitpunkt weder an der philosophischen Fakultät der Universität Rostock noch an einer anderen wissenschaftlichen Einrichtung zum Zwecke der Promotion eingereicht wurde.

Ferner erkläre ich, dass ich diese Arbeit selbständig verfasst, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel verwendet und die den benutzten Werken wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe.

Rostock, den 7. November 2007

Constanze Berndt

Anhänge

Verzeichnis der Anhänge

A	Leitfaden für die Befragung von Lehrenden und Direktoren	S. 3
B	Beobachtungsleitfaden	S. 5
C	Leitfaden für die Befragung von Administratoren / Experten	S. 6
D	Transkripte von Interviews mit Lehrenden und Direktoren	S. 7
D.1	Interviewtranskript „Non Residential Bridge School“, A.P.	S. 9
D.2	Interviewtranskript „Private Schule I“, A.P.	S. 12
D.3	Interviewtranskript „Private Schule I“, A.P.	S. 20
D.4	Interviewtranskript „Staatliche Schule I“, A.P.	S. 23
D.5	Interviewtranskript „Staatliche Schule II“, A.P.	S. 30
D.6	Interviewtranskript „Staatliche Schule III“, A.P.	S. 37
D.7	Interviewtranskript „Private Schule II“, A.P.	S. 45
D.8	Interviewtranskript „Internationale Schule“, A.P.	S. 55
D.9	Interviewtranskript „NGO-Schule“, W.B.	S. 61
D.10	Interviewtranskript „Private Schule III“, W.B.	S. 68
D.11	Interviewtranskript „Alternative Schule“, W.B.	S. 73
D.12	Interviewtranskript „Staatliche Schule IV“, W.B.	S. 85
D.13	Interviewtranskript „Private Schule IV“, W.B.	S. 91
D.14	Interviewtranskript „Staatliche Schule V“, W.B.	S. 99
D.15	Interviewtranskript „Staatlich unterstützte Schule VI“, W.B.	S. 106
E	Auswertung der Unterrichtsbeobachtungen	S. 112
E.1	Unterrichtsbeobachtung „Residential School“, A.P.	S. 113
E.2	Unterrichtsbeobachtung „Private Schule I“, A.P.	S. 114
E.3	Unterrichtsbeobachtung „Staatliche Schule II“, A.P.	S. 115
E.4	Unterrichtsbeobachtung „Private Schule II“, A.P.	S. 116
E.5	Unterrichtsbeobachtung „Private Schule III“, W.B.	S. 117
E.6	Unterrichtsbeobachtung „Alternative Schule“, W.B.	S. 118
E.7	Unterrichtsbeobachtung „Staatliche Schule V“, W.B.	S. 119
E.8	Unterrichtsbeobachtung „Staatliche Schule VI“, W.B.	S. 120

F	Transkripte von Interviews mit Administratoren / Experten	S. 121
F.1	Interviewtranskript „MEO I“, A.P.	S. 122
F.2	Interviewtranskript „MEO II“, A.P.	S. 127
F.3	Interviewtranskript „DPEP“, A.P.	S. 130
F.4	Interviewtranskript „School Board“, W.B.	S. 137
F.5	Interviewtranskript „Education Department“, W.B.	S. 147
F.6	Interviewtranskript „SSA“, W.B.	S. 157
F.7	Interviewtranskript „Patha Bhavana“, W.B.	S. 160
G	Zusammenfassungen informeller Gespräche	S. 166
G.1	Zusammenfassung: Universitätsprofessor	S. 167
G.2	Zusammenfassung: Direktor einer staatlichen Sekundarschule	S. 168
G.3	Zusammenfassung: Mitarbeiter einer NGO	S. 169
G.4	Zusammenfassung: Im Ausland lebender, indischstämmiger Experte	S. 170
G.5	Zusammenfassung: Wissenschaftlich arbeitender Lehrer <i>P.B.</i>	S. 171
G.6	Zusammenfassung: Angestellter „Schulamt Grundschulbildung“	S. 172
G.7	Zusammenfassung: Lehrerin „Staatlich unterstützte Schule VI“	S. 173
G.8	Zusammenfassung: Elternteil von „Staatlich unterstützte Schule VI“	S. 175
H	Skizze für ein Umweltbildungsprojekt in Indien	S. 176

A Leitfaden für die Befragung von Lehrenden und Direktoren

1. Lehrerbezogene Fragen

- 1.1 Warum sind Sie Lehrer geworden?
- 1.2 Sind Sie gerne Lehrer?
- 1.3 Wie war Ihr beruflicher Werdegang?
- 1.4 Wie sehen Sie im Nachhinein Ihre Ausbildung? Woran denken Sie noch heute gern / ungern zurück?
- 1.5 Gehen Sie neben dem Unterrichten einer anderen beruflichen Tätigkeit nach?
- 1.6 Gibt es an Ihrer Schule / in Ihrem Distrikt Lehrerfortbildungen? Wenn ja: mit welchen Inhalten?
- 1.7 Von wem werden die Lehrerfortbildungen organisiert / durchgeführt? Wenn nein: Würden Sie Lehrerfortbildungen begrüßen?
- 1.8 Wie kamen Sie an diese Schule?
- 1.9 (nur Direktoren) Was ist Ihnen als Direktor an dieser Schule besonders wichtig?
- 1.9.1 Unterrichten Sie selbst auch?
- 1.9.2 Wie kommen Ihre Kollegen an Ihre Schule? Haben Sie Einfluss darauf, welche Lehrer hier unterrichten?
- 1.9.3 Wenn ja: Nach welchen Kriterien wählen Sie Ihre Kollegen aus? Wenn nein: Gibt es Kriterien, nach denen Sie Ihre Kollegen auswählen würden?

2. Bildungsziele

- 2.1 Welche Bedeutung hat die Grundschulbildung aus Ihrer Sicht für den Schüler? Wozu sollte sie den Schüler im speziellen (curriculumbezogen) befähigen?
- 2.2 Gibt es aus Ihrer Sicht auch allgemeine (extracurriculare) Aufgaben, die eine gute Grundschulbildung zu erfüllen hat?
- 2.3 Arbeiten Sie nach einem bestimmten Curriculum?
- 2.4 Arbeiten Sie auch mit Mitteln und Methoden, die außerhalb des Lehrplans liegen und das Lebensumfeld der Schüler einbeziehen?
- 2.5 Wonach richtet sich Ihrer Meinung nach der Erfolg Ihrer Arbeit?
- 2.6 Wie gestalten Sie Ihren Unterricht methodisch (Rhythmus, Interaktion mit den Schülern, frontal bzw. offen, binnendifferenziert bzw. einheitlich)?
- 2.7 Mit welchen Unterrichts- und Hilfsmitteln arbeiten Sie? Wie setzen Sie diese ein? Mit welchen Mitteln würden Sie gerne zusätzlich arbeiten?
- 2.8 Welche Schüler besuchen Ihre Schule? Setzt sich die Schülerpopulation aus bestimmten gesellschaftlichen Schichten zusammen?
- 2.9 Unter welchen Ausgangsbedingungen werden die Schüler bei Ihnen eingeschult? Richtet sich Ihr Bildungsangebot an eine bestimmte Gruppe von Kindern?
- 2.10 Wie hoch sind Ihrer Ansicht nach die Kosten für die Bildung und Erziehung an Ihrer Schule, welche die Kinder bzw. die Eltern der Kinder tragen müssen?
- 2.11 Wie ist das quantitative Verhältnis zwischen Jungen und Mädchen an Ihrer Schule?
- 2.12 Wie ist das quantitative Lehrer-Schüler-Verhältnis?

- 2.13 Wie hoch ist die Anzahl der Schulabbrecher an Ihrer Schule?
- 2.14 Aus welchen Gründen brechen die Schüler ab?
- 2.15 Versuchen Sie, die Kinder wieder in die Schule zurückzuholen?
- 2.16 Wissen Sie, wie hoch die Zahl der Kinder in der Region ist, die keine Grundschule besuchen?
- 2.17 Ist Ihnen bekannt, wie versucht wird, diese Kinder zu erreichen?
- 2.18 Kennen Sie das Programm „Education for All“? (Wenn nein, Erklärung)
- 2.19 Halten Sie dieses Vorhaben für realisierbar?
- 2.20 Welche Bedingungen müssen aus Ihrer Sicht erfüllt werden, damit dieses Ziel erreicht wird? Welche Verantwortlichen sehen Sie in diesem Prozess?
- 2.21 Welche Bedeutung kommt Ihrer Meinung nach den Grundschulen bzw. Grundschullehrern zu?

3. Bildungsauffassungen / Bildungswerte der Schulleitung bzw. der Lehrenden

- 3.1 Was ist für sie eine „gute“ Schule? Wie sollte sie sein bzw. nicht sein?
- 3.2 Was ist für Sie ein „guter“ Lehrer? Wie sollte ein Lehrer also sein bzw. nicht sein?
- 3.3 Was ist für Sie ein „guter“ Schüler?
- 3.4 Gibt es Bildungswerte, die aus Ihrer Sicht besonders wichtig sind? Welche sind das?
- 3.5 Wie schätzen Sie die Bedeutung Bildungswerte des alten Indien ein?
- 3.6 Wie schätzen Sie die aktuelle Relevanz reformpädagogischer Ansätze, z.B. von Gandhi, Tagore, Swami Vivekananda oder Sri Aurobindo, ein?
- 3.7 Gibt es andere traditionelle oder gegenwärtige Bildungsideale, die Ihnen besonders am Herzen liegen?
- 3.8 Welche nachhaltigen Einflüsse hat die britische Kolonialzeit aus Ihrer Sicht für die indische Grundschulpädagogik? Sind diese positiv und / oder negativ zu werten?

4. Wenn Sie drei freie Wünsche für sich als Lehrer, für Ihre Schüler oder für Ihre Schule hätten, was würden Sie sich wünschen?

B Beobachtungsleitfaden (nach Lang-Wojtasik 2000, S. 266 f.)

1. Ausstattung

Mit welchem Mobiliar ist der Klassenraum / die Schule ausgestattet?

Gibt es Unterrichtsmaterialien? Welche?

Haben die Schüler ausreichend Platz?

Haben die Schüler Lehrbücher?

2. Schüleranwesenheit und Zeitlicher Rahmen

Wie viele Kinder sind in der Klasse?

Wie viele Kinder sind am Tag der Hospitation anwesend?

Was passiert, wenn die Kinder zu spät oder nicht kommen?

Wann findet der Unterricht statt?

Nach welchem Rhythmus findet der Unterricht statt?

3. Unterricht

Welchen Unterrichtsstil verfolgt der Lehrende?

Welche Disziplinierungsmaßnahmen werden verwendet?

Mit welchen Materialien wird gearbeitet?

Werden Lehrbücher eingesetzt?

Ist der Unterricht am alltäglichen Leben der Schüler orientiert?

Ist der Unterricht auf die Lernbedürfnisse der Schüler ausgerichtet?

4. Interaktionsstrukturen

Wie ist die Interaktion zwischen

Lehrendem und den Schülern?

Schülern und dem Lehrenden?

den Schülern?

Beteiligen sich die Schüler an der Unterrichtsgestaltung?

4.2 Besteht ein Bezug zwischen Wohnort und Unterrichtspraxis?

C Leitfaden für die Befragung von Administratoren¹

1. Fragen zur Institution

Seit wie vielen Jahren existiert Ihre Institution?

Welches sind die Aufgaben Ihrer Institution?

2. Fragen zur allgemeinen Situation des elementaren Bildungssektors

2.1 Wie schätzen Sie die Qualität der staatlichen Grundschulbildung ein?

2.2 Mit welchen Problemen sehen Sie sich konfrontiert?

2.3 Wie bewerten Sie die Quantität der staatlichen Grundschulbildung?

2.4 Wie schätzen Sie die Qualität der privaten Grundschulbildung ein?

2.5 Gibt es an den Schulen Formen von Qualitätskontrolle?

2.6 Wie ist das quantitative Lehrer-Schüler-Verhältnis?

2.7 Sind Ihnen Fälle von Korruption im Bildungswesen bekannt?

Was verdienen Grundschullehrer?

3. Konkrete Fragen zum Bildungszugang

3.1 Wie viele Kinder besuchen in Ihrem Bundesland / in Ihrer Stadt keine Schule?

3.2 Wie hoch ist etwa die Zahl der Schulabbrecher in Ihrem Bundesland / in Ihrer Stadt?

3.3 Gibt es Unterschiede hinsichtlich der Bildungsqualität zwischen städtischen und ländlichen Regionen Indiens?

3.4 Was denken Sie über die Qualität der Lehrerausbildung?

3.5 Nach welchen Kriterien erfolgt die Einstellung der Lehrenden an staatlichen Schulen?

3.6 Werden mit den Lehrenden Fortbildungen durchgeführt?

4. Fragen zur Realisierung des Bildungsprogramms „Education for All“

4.1 Was ist Ihre Meinung zu dem von Indien unterzeichneten Programm „Education for All“? Wird Indien aus Ihrer Sicht das Ziel erreichen? Warum (nicht)?

4.2 Was muss von der indischen Regierung unternommen werden, um dieses Ziel zu erreichen?

5. Abschlussfrage

Wenn Sie drei freie Wünsche für das Bildungswesen oder für die Kinder in Indien hätten, was würden Sie wünschen?

¹ In Abhängigkeit des beruflichen Hintergrunds des Gesprächspartners, der Gesprächssituation und der für das Interview eingeräumten Zeit wurden die Fragen variiert, ausgebaut oder verschoben.

D Transkripte von Interviews mit Lehrenden und Direktoren

Transkriptionsregeln (geltend für sämtliche Transkriptionen, vgl. Kapitel 5.8
Auswertung und Interpretation der Daten)

I	Aussagen des Interviewers
HM	Aussagen eines Direktors
A / B / C usw.	Aussagen von Lehrenden und Administratoren
<i>Kursive</i>	Eigennamen bzw. Betonungen
(lacht); (nickt)	Charakterisierung nichtsprachlicher Äußerungen
(retention)	unübersetzte Wortwahl zur inhaltlichen Verdeutlichung
(unverständlich)	unverständliche Passagen
[Text]	nicht zum Interview gehörende Erläuterung
[...]	Auslassung eines Eigennamens zur Wahrung der Anonymität
...	Satz ohne Anfang bzw. Ende

D.1 „Non-Residential Bridge School“, A.P.

Aufnahmedatum: 19.01.2005

Aufnahmezeit: 11.00-12.00 Uhr

Ort der Aufnahme: Veranda des Hauses einer Volontärin, welche gleichzeitig die Schule darstellte

Aufnahme liegt als Tonband vor: Ja

Kontrolle der Transkription: Birgit Haack

Kurzbeschreibung: Da die Gesprächspartnerin kein Englisch sprach, wurde der Gesprächsverlauf von einer mich begleitenden *Mandal Ressource Person* übersetzt. Diese Person neigte dazu, immer wieder die an die Volontärin gestellten Fragen selbst beantworten zu wollen. Das Interview wurde während des Unterrichts geführt. Der Interviewleitfaden wurde an die situativen Erfordernisse angepasst, welche insbesondere aus dem Schulprofil und den Kommunikationsmöglichkeiten der Volontärin resultierten. Der Versuch, die anderen beiden Volontärinnen zu interviewen scheiterte bzw. war nicht nötig, da sie offensichtlich keine anderen Aspekte einbringen wollten / konnten.

Allgemeine Bemerkungen: Die Schule befindet sich in einer Arbeiterkolonie am Rande der Stadt. Das Gebiet weist eine hohe Analphabeten- und Armutsrate auf. Der Unterricht findet in einem privaten Gebäude, meist auf der Veranda, statt. Das Klassenbuch wird regelmäßig geführt. Offiziell sind 50 Kinder an der Schule eingeschrieben: 27 Jungen und 23 Mädchen. Am Tag des Besuches waren 35 Kinder anwesend. 50 weitere Kinder des Wohngebietes sind an keiner Schule eingeschrieben. Die Veranda war zum Zeitpunkt des Besuches mit einer tragbaren Tafel und zwei selbstgefertigten Wandbildern ausgestattet. Für den Besuch der Schule bekommen die Eltern der Kinder monatlich 100,- Rupien. Täglich wird den Kindern eine warme Mittagsmahlzeit angeboten. An dieser Schule erfolgte eine Unterrichtsbeobachtung (E.1).

- 1 **I:** Wie kommen die Kinder in das Programm?
2 **V:** Sie werden von den Volontären angesprochen und motiviert, sozusagen direkt
3 vom Feld geholt.
4 **I:** Was arbeiten die Eltern der Kinder?
5 **V:** Die Eltern sind durchgängig Analphabeten. Sie arbeiten als Hilfskräfte in der
6 Landwirtschaft oder in Haushalten.
7 **I:** Reden Sie auch mit den Eltern der Kinder? Was sagen Sie ihnen?
8 **V:** Wir versuchen ihnen klarzumachen, wie wichtig es ist, dass ihre Kinder lesen und
9 schreiben können. Wir sagen ihnen auch, dass ihre Kinder während der Schule zu
10 essen bekommen.
11 **I:** Wie viele Mahlzeiten bekommen die Kinder bei Ihnen?
12 **V:** Sie bekommen Mittagessen.
13 **I:** Was machen Sie, wenn morgens einige Kinder fehlen?
14 **V:** Wir gehen los und holen sie von zu Hause ab.
15 **I:** Wo sind die Kinder, die gerade fehlen?
16 **V:** Es ist nicht immer machbar, dass alle Kinder da sind. Manchmal finden wir sie
17 auch nicht.
18
19 **I:** Ich habe gehört, dass alle Kinder im NCLP-Programm zwei Kleidungsstücke vom
20 Staat bekommen. Sind das die, welche die Kinder gerade anhaben?
21 **V:** Nein, sie werden gerade angefertigt. Es wurden die Maße genommen und jetzt
22 werden die Sachen genäht.
23 **I:** Heute sind nicht alle Kinder da, aber dort draußen laufen Kinder rum. Warum
24 werden sie nicht mit dazugeholt?
25 **V:** Weil die Kapazitäten nicht ausreichen. Für sie soll ein weiteres NCLP eröffnet
26 werden. Dazu muss sich aber erst noch eine NGO finden.
27 **I:** Wie viele Kinder aus diesem Wohngebiet werden derzeit nicht beschult?
28 **V:** 50. 50 Kinder aus der Kinderarbeit werden von uns betreut, weitere 50 derzeit
29 noch nicht.
30
31 **I:** Mit wie vielen Kollegen arbeiten Sie hier?
32 **V:** Wir sind drei Volontäre, davon sind noch zwei in der Ausbildung und nur ab und
33 zu da. Manchmal kommt eine Näh-Lehrerin und wir haben eine *Aya*, eine Assistentin
34 die das Essen kocht.
35 **I:** Warum sind Sie Volontärin geworden?
36 **V:** (schweigt und lächelt, nachdem der Übersetzer ihr eine Antwort vorgegeben hat,
37 antwortet sie) Weil es mein Herzenswunsch ist.
38 **I:** Seit wann sind Sie Volontärin?
39 **V:** Seit sieben Monaten.
40 **I:** Was haben Sie vorher gemacht?
41 **V:** Ich war Hausfrau. Mein Mann ist Lehrer an einer Privatschule.
42 **I:** Wie viel verdienen Sie?
43 **V:** 1.500,- Rupien im Monat.
44 **I:** Was verdient ein staatlicher Grundschullehrer?
45 **V:** Etwa 5000,- Rupien im Monat.
46 **I:** Und ein privater Grundschullehrer?
47 **V:** Mehr. Aber wie viel weiß ich nicht.
48 **I:** Arbeiten Sie nach einem bestimmten Lehrplan?

- 1 **V:** Nein.
- 2 **I:** Haben Sie bestimmte Unterrichtsmaterialien, mit denen Sie sich vorbereiten, mit
3 oder nach denen Sie arbeiten?
- 4 **V:** Nein. Die Schüler haben Lesebücher.
- 5 **I:** Woher haben Sie diese?
- 6 **V:** Die sind vom *Mandal Educational Office*.
- 7 **I:** Würden Sie sich andere Unterrichtsmaterialien wünschen?
- 8 **V:** (lacht) Nein.
- 9
- 10 **I:** Was ist Ihnen wichtig in ihrer Arbeit?
- 11 **V:** Ich will, das die Kinder Lesen, Schreiben und Rechnen lernen.
- 12 **I:** Wie lange sind die Kinder hier, bevor sie an eine Regelschule kommen?
- 13 **V:** Das ist unterschiedlich. Das hängt davon ab, mit welchem Alter die Kinder zu uns
14 kommen und was sie schon gelernt haben. In der Regel drei Jahre.
- 15 **I:** Was ist für Sie ein guter Schüler?
- 16 **V:** (zeigt ein Plakat)
- | | | | |
|----|---|---|-------------|
| 17 | S | - | Study |
| 18 | T | - | Talent |
| 19 | U | - | Unity |
| 20 | D | - | Dignity |
| 21 | E | - | Effort |
| 22 | N | - | Nationality |
| 23 | T | - | Trim |
- 24
- 25 **I:** Haben Sie das angefertigt?
- 26 **V:** Nein, das war der Volontär vor mir.
- 27 **I:** Was bedeutet „Trim“ für Sie?
- 28 **V:** Das die Schüler gepflegt sind. Viele sind es nicht, wie Sie sehen. Die Eltern
29 kümmern sich nicht darum, die Kinder waschen sich nicht.
- 30 **I:** Und Sie würden das nicht tun (lacht)?
- 31 **V:** Nein (lacht).

D.2 „Private Schule I“, A.P.

Aufnahmedatum: 20.01.2005

Aufnahmezeit: 15.00-17.00 Uhr, außerhalb des Schulbetriebes

Ort der Aufnahme: Büro des Direktors

Aufnahme liegt als Tonband vor: Ja

Kontrolle der Transkription: Birgit Haack

Kurzbeschreibung: Das Interview wurde mit einer Lehrerin und dem Direktor der Schule geführt, der selbst unterrichtet. Letzterer neigte dazu, das Gespräch zu dominieren. Die Atmosphäre war entspannt und freundlich.

Allgemeine Bemerkungen: Die Schule befindet sich relativ zentral. Sie existiert seit fünf Jahren. Von den Eltern der Schüler können entweder Telugu oder Englisch als Unterrichtsmedium gewählt werden. An der Schule sind 316 Schüler eingeschrieben, davon 149 Jungen und 167 Mädchen. Es unterrichten hier 13 Lehrer. An dieser Schule erfolgte eine Unterrichtsbeobachtung (D.2).

- 1 **I:** Warum sind Sie Lehrer geworden?
- 2 **HM:** Es ist ein edler Beruf.
- 3 **I:** Sind Sie gerne Lehrer?
- 4 **HM:** Ja.
- 5 **L:** Ja. (nickt und lacht)
- 6 **I:** Fühlen Sie sich in der Gesellschaft akzeptiert?
- 7 **HM:** Ja, absolut. Ein Lehrer ist ein großer Mann.
- 8 **L:** Als Frau ist man auch sehr angesehen.
- 9 **I:** Wie wurden Sie Lehrer? Was ist Ihr beruflicher Hintergrund?
- 10 **HM:** Nach der 10. Klasse folgte *Intermediate*, dann machte ich den B.Ed., dann
- 11 studierte ich Politikwissenschaft.
- 12 **I:** Politikwissenschaft ist Ihr Fach?
- 13 **HM:** Ja, mein Fach. Meine Berufsbezeichnung ist Master of Arts, Bachelor of
- 14 Education: M.A., B.Ed.
- 15 **I:** Wie kamen Sie nach V.?
- 16 **HM:** Das ist mein Geburtsort. Ich kam nach dem Studium wieder hierher, um meine
- 17 Schule aufzubauen.
- 18 **I:** Welche Fächer unterrichten Sie?
- 19 **HM:** Ich unterrichte Telugu, Sozialkunde und Englisch.
- 20 **I:** Wie viele Stunden unterrichten Sie in der Woche?
- 21 **HM:** Ich unterrichte 18 Wochenstunden. Den Rest der Zeit brauche ich für die
- 22 anderen Aufgaben, Büroarbeiten, Korrespondenzen.
- 23 **I:** Was machen Sie in den Ferien?
- 24 **HM:** Oh, da verbringe ich Zeit mit meiner Familie.
- 25
- 26 **I:** Wie schauen Sie zurück auf Ihre eigene Ausbildung? War das eine gute Zeit?
- 27 **HM:** Oh, eine sehr gute Zeit. Das war eine sehr zufriedene Zeit.
- 28 **I:** Gab es nichts, woran Sie im Nachhinein nicht gerne zurückdenken?
- 29 **HM:** Nichts, es war eine sehr gute Zeit.
- 30 **I:** (lacht) Die Lehrer waren alle wundervoll?
- 31 **HM:** (lacht) Ja! Verglichen mit der heutigen Zeit war es damals sehr gut. Diese Zeit
- 32 heute ist nicht gut.
- 33 **I:** Nein? Warum?
- 34 **HM:** Früher wurde dem Lernen mehr Aufmerksamkeit geschenkt. Heute haben die
- 35 Familien mehr Probleme.
- 36 **I:** Ich habe gehört, dass die Lehrer in Indien sehr schlecht bezahlt werden. Stimmt
- 37 das?
- 38 **HM:** Wissen Sie, die staatlichen Lehrer bekommen sehr viel Geld, die privaten nicht.
- 39 Wissen Sie, ein staatlicher Lehrer verdient zum Beispiel mehr als 10.000 Rupien. –
- 40 15.000 Rupien. Ein Lehrer einer Privatschule bekommt nur zwischen 2000,- und
- 41 3000,- Rupien. Im Monat. Das ist schrecklich, stimmt's?
- 42 **I:** Ja, das ist schrecklich.
- 43 **I:** Wie können Sie überhaupt existieren?
- 44 **HM:** Wir finanzieren uns über die Schulgebühren. Die staatlichen Lehrer bekommen
- 45 ihr monatliches Lehrergehalt.
- 46 **I:** Wie hoch ist das Schulgeld?
- 47 **HM:** Das kommt darauf an, für den Kindergarten und die Telugu-Schule 35,- Rupien
- 48 bis 75,- Rupien. Für die *English-Medium School* 100,-Rupien bis 150,- Rupien.

- 1 **I:** Was machen Sie, wenn die Eltern die Schulgebühr nicht bezahlen können?
2 **HM:** Was sollen wir da machen, die Kinder können natürlich trotzdem kommen. Die
3 Eltern können die Gebühr dann in Raten bezahlen.
4 **I:** Müssen Sie denn neben Ihrer Direktorentätigkeit arbeiten, damit Sie existieren
5 können?
6 **HM:** Nein, ich bin voll zufrieden. Wenn weniger Schulgeld da ist, kürze ich die
7 Gehälter der Lehrer, die verdienen dann im Monat nur um die 1500,- Rupien.
8 **I:** Ich habe in Deutschland gelesen, aber ich weiß nichts genaueres, ich las, dass im
9 indischen Bildungssektor ein großes Problem mit der Korruption besteht. Wissen Sie
10 etwas darüber? Stimmt das oder nicht?
11 **HM:** In einigen Gegenden ist das so.
12 **I:** Wie sieht diese Korruption aus? Ich kann mir darunter nur schwer etwas
13 vorstellen.
14 **HM:** Korruption meint, dass wenn ein neues Kind kommt, ein Zulassungsgeld
15 bezahlt wird. An Privatschulen.
16 **I:** Nur an Privatschulen?
17 **HM:** Nur an Privatschulen. Es werden in großen Städten teilweise 15.000,- Rupien
18 bis 30.000,- Rupien Zulassungsgeld bezahlt. Aber nicht hier. Nur in großen Städten,
19 wo begrenzte Plätze sind.
20 **I:** Unternimmt die Regierung etwas gegen diese Korruption?
21 **HM:** (lacht) Wie sollen die etwas dagegen tun, die sind doch selbst korrupt!
22 **I:** Ist die Korruption nur im Privatsektor oder auch im staatlichen Sektor?
23 **HM:** Im staatlichen Sektor auch. Wenn Eltern einen Collegeplatz haben wollen,
24 müssen sie auch bezahlen. Es gibt keinen Unterschied.
25 **I:** Gehen die Lehrer in diesem Gebiet zu Lehrerfortbildungen?
26 **HM:** Nein. Aber staatliche Lehrer gehen zu Fortbildungen, ein Mal im Monat.
27 Dorthin, wo Sie gestern waren, wissen Sie?
28 **I:** Und Sie können die staatlichen Fortbildungen nicht mitmachen?
29 **L:** Nein.
30 **I:** Hätten Sie gerne Lehrerfortbildungen?
31 **L:** (lacht)
32
33 **I:** Für Sie als Direktor, was ist für Sie besonders wichtig?
34 **HM:** Ich habe 13 Lehrer, es ist mir wichtig, wie sie unterrichten. Ich sage ihnen, wie
35 sie unterrichten sollen.
36 **I:** Wie kommen die Lehrer zu Ihnen? Wählen Sie sie aus? Nach welchen Kriterien?
37 **HM:** Ich wähle die Lehrer aus, im Klassenraum. Sie geben eine
38 Demonstrationsstunde. Nach der Demonstration entscheide ich mich.
39 **I:** Die Direktoren der staatlichen Schulen können das nicht tun, oder?
40 **HM:** Nein, das können sie nicht. Die Lehrer kommen vom DEO.
41 **I:** Was ist wichtig für Sie, wie sollte ein Lehrer, den sie einstellen, sein? Welche
42 Qualitäten sollte er haben?
43 **HM:** Zuerst sollte er wissen, wie man unterrichtet. Guter Charakter. Gute Beziehung
44 zwischen Eltern und Lehrer, zwischen Schülern und Lehrer.
45 Durchsetzungsvermögen.
46 **I:** Warum kommen Lehrer an Ihre Schule?
47 **HM:** Weil sie Arbeit suchen. Wir haben viele arbeitslose Lehrer.
48 **I:** Wissen Sie, wie viele das sind, in A.P.?

- 1 **HM:** Zur Volkszählung 1991 waren es insgesamt 25 *lakhs*. Vielleicht sind in A.P.
2 30.000 ausgebildete Lehrer arbeitssuchend.
- 3 **I:** Was sollte ein Schüler in der Grundschule lernen?
- 4 **HM:** Der Schüler ist im Wachstum. Er wird also lernen, was gesagt wird. Sie sind
5 sehr klein und haben einen offenen Geist, sie lernen alles, was man ihnen sagt.
- 6 **I:** Welche Eigenschaften sollten die Schüler annehmen?
- 7 **HM:** Gute Bildung, gute Disziplin.
- 8 **I:** Was sollte ein Schüler in Bezug auf den Lehrplan lernen?
- 9 **HM:** Lesen, Schreiben ... all diese Sachen. Spielen, Singen, Zeichnen, Rechnen
10 natürlich auch.
- 11 **I:** Auch Dinge, die im Alltag der Kinder wichtig sind?
- 12 **L:** Die lernt das Kind in Sozialkunde.
- 13 **I:** Sie als Privatschule, arbeiten Sie mit einem speziellen Curriculum oder mit dem
14 staatlichen Curriculum?
- 15 **HM:** Mit dem staatlichen Curriculum.
- 16 **I:** Welches Unterrichtsmaterial benutzen Sie?
- 17 **HM / L:** Charts, Alphabet, mit Wachsmalfarben, Steckbuchstaben, Büchern zum
18 Lesen und Bilder anschauen.
- 19 **I:** Haben Sie die gleichen Unterrichtsbücher wie die staatlichen Schulen?
- 20 **HM / L:** Es hängt davon ab, wie wir mit dem Buch unterrichten können, wie wir das
21 Buch finden. In der *English-Medium*-Stufe suchen wir die besseren Bücher aus. Es
22 hängt davon ab, wie die Kinder mit den Büchern arbeiten können, kleine Kinder, wie
23 sie die Bilder sehen können.
- 24 **I:** Haben Sie eine große Auswahl an Schulbüchern?
- 25 **L:** Wir haben eine sehr große Auswahl. Eine größere als die staatlichen Schulen, die
26 können nur das eine staatliche nehmen.
- 27 **I:** Hätten Sie gerne andere Materialien, als die, mit denen Sie jetzt arbeiten?
- 28 **HM / L:** Wir sind zufrieden mit den Materialien. Wenn neues Material kommt, ist es
29 aber auch schön.
- 30 **I:** Welche Materialien benutzen Sie, um die Stunden vorzubereiten? Haben Sie da
31 spezielle Materialien?
- 32 **HM:** Kein spezielles Material. Wir richten uns nach dem Stundenplan, der sich am
33 staatlichen Curriculum orientiert.
- 34 **I:** Wann sagen Sie „Meine Arbeit ist erfolgreich“? Wann sind Sie als Lehrer
35 zufrieden?
- 36 **HM:** Als ich die Schule errichtet habe, da war ich zufrieden.
- 37 **I:** Präsentieren die Schüler ihre Ergebnisse in irgendeiner Form?
- 38 **HM:** Ja, mit Progress-Karten. Dort tragen wir die Noten ein, die die Eltern sehen.
39 Was auch immer wir unterrichten, entsprechend dem Lehrplan, wir schreiben Tests
40 und Examen...
- 41 **L:** Wie dieses Papier, sehen Sie. Hier tragen wir die Noten ein. Hier unterschreiben
42 die Eltern.
- 43 **I:** So haben Sie also eine Rückmeldung.
- 44 **HM / L:** Ja.
- 45
- 46 **I:** Wie kann ich mir eine Unterrichtsstunde vorstellen?
- 47 **HM / L:** Wir arbeiten im Rhythmus von 45 min und haben eine Unterrichtsglocke.
- 48 **I:** Wie viele Unterrichtsstunden haben die Schüler vor und nach der Mittagspause?

- 1 **L:** Vorher 4 und danach 3 Perioden.
- 2 **I:** Mit welchen Unterrichtsmethoden arbeiten Sie? Frontal oder in Gruppen oder auch
3 außerhalb der Schule?
- 4 **HM:** In der Grundschule arbeiten wir nicht mit solchen Methoden, das machen wir
5 in der Sekundarschule. In der Grundschule können wir nicht hinausgehen, da
6 zeichnen und basteln wir, stellen Sachen aus Papier her, spielen draußen (Kho-Kho,
7 Kabaddi, Running), spielen Computerspiele, basteln Wandbilder ...
- 8
- 9 **I:** Welche Schüler besuchen Ihre Schule? Kennen Sie deren finanziellen
10 Hintergrund?
- 11 **HM:** Wir wissen alles über sie, kennen ihre finanzielle Situation. Wir nehmen alle
12 Kinder, unabhängig ob reich oder arm. Es gibt private Schulen, die da unterscheiden,
13 wir nicht. Als erstes tragen wir den Namen ein, dann erst fragen wir nach dem
14 Schulgeld, nach dem Beruf der Eltern ... Wir haben hier alle Schichten. Alle Typen
15 können kommen. Wir haben ein festgelegtes Schulgeld, jeder muss das Gleiche
16 bezahlen, egal wie reich oder wie arm derjenige ist. Aber von Armen nehmen wir
17 eben anstelle der 100,- Rupien nur 75,- Rupien, oder sie zahlen halbjährig, oder sie
18 zahlen in Raten ... Es hängt davon ab, welche Schulform ...
- 19 **I:** Die Eltern können die Schulform wählen?
- 20 **L:** Ja, sie wählen zwischen dem Unterrichtsmedium Englisch und Telugu, oder
21 geben ihre Kinder in den Kindergarten hier. Der kostet 35,- Rupien im Monat.
- 22 **I:** Brauchen die Kinder eine Schuluniform?
- 23 **L:** Ja, das ist wichtig, damit alle Kinder gleich aussehen und es keine
24 Diskriminierung wegen der Kleidung gibt. Es gibt aber auch Tage, an denen die
25 Kinder in Zivil kommen.
- 26 **I:** Haben die Eltern die Schuluniform und andere Verbrauchsmaterialien zu
27 bezahlen?
- 28 **L:** Ja. Es gibt Privatschulen, die das stellen, aber wir nicht.
- 29 **HM:** Es gibt *Residential Schools*, da wird das gestellt. Da bezahlen die Eltern
30 15.000,- Rupien bis 20.000,- Rupien im Jahr.
- 31
- 32 **I:** Gibt es Schulabbrecher an Ihrer Schule?
- 33 **HM:** Ein paar, aber selbst wenn, sie kommen schon ...
- 34 **I:** Können Sie sagen, wie viele Schulabbrecher pro Jahr?
- 35 **HM:** Zwei oder drei.
- 36 **I:** Zwei oder drei? Wirklich? Das ist nicht viel.
- 37 **HM:** An staatlichen Schulen gibt es viel mehr.
- 38 **I:** Warum gibt es diesen Unterschied?
- 39 **HM:** Die Eltern bezahlen Geld, wissen Sie? Wenn die Schüler nicht kommen, ist das
40 Geld verloren. Deswegen sagen die Kinder: ich will zur Schule gehen.
- 41 **I:** Was glauben Sie, was ist der Hauptgrund für die Eltern, die Kinder zur
42 Privatschule zu geben?
- 43 **HM:** Gute Education, Disziplin, gute Zukunft, guter Beruf – Doktor, Ingenieure,
44 Polizeioffizier, Lehrer ...
- 45 **I:** Sie sagen zwei bis drei Kinder brechen ab, jedes Jahr. Wissen Sie warum?
- 46 **HM:** Kein Geld. Deswegen kommen sie nicht zur Schule, persönliche Probleme,
47 Eltern sind Analphabeten, Kinderarbeit, Familienprobleme, wenn die Schulgebühr
48 nicht bezahlt werden kann ...

- 1 **I:** Sind viele Eltern der Kinder Analphabeten? Viele oder nicht so viele?
 2 **HM:** 50 %. Halbe-Halbe. Das ist typisch für ländliche Regionen, da sind 50 %
 3 Analphabeten.
 4 **I:** Wissen Sie, wie viele Kinder in diesem District gar nicht in die Schule gehen?
 5 **HM:** Sie sollten zum DEO gehen. Die haben die Zahlen.
 6
 7 **I:** Kennen Sie das Programm *Education for All*?
 8 **HM:** Ja.
 9 **I:** Denken Sie, dass das ein realistisches Ziel ist?
 10 **HM:** Die Regierung versucht das, ich denke, das Ziel wird erreicht werden.
 11 **I:** Was ist wichtig, um das Ziel zu erreichen? Was sollte die Regierung tun, um das
 12 Ziel zu erreichen?
 13 **L:** Viele Kinder gehen arbeiten. Dagegen muss die Regierung etwas unternehmen.
 14 **HM:** Kinderarbeiter werden von der Regierung in *Bridge Schools* gebracht. Dort
 15 lernen sie. Der Beamte gibt den Kindern monatlich, jedem, 300,- Rupien bis 400,-
 16 Rupien.
 17 **I:** Was denken Sie, ist nur die Regierung verantwortlich, das Ziel zu erreichen? Oder
 18 noch andere Institutionen?
 19 **HM:** Hauptsächlich die Regierung.
 20
 21 **I:** Was denken Sie, wenn Sie das Wort *Education* hören?
 22 **HM:** Education ist Nektar, er ist nicht begrenzt. Nektar, der in den Ozean, in das
 23 Wasser, fließt.
 24 **I:** Was ist für Sie eine gute Schule? Wie sollte eine gute Schule für Sie sein?
 25 **HM:** Eine gute Schule gibt gute Bildung und gute Disziplin und engagiert sich für
 26 ihre Kinder, für alle Kinder.
 27 **I:** Was denken Sie, wie ein guter Lehrer sein sollte, oder anders, wie ist ein
 28 schlechter Lehrer?
 29 **HM:** Ein Lehrer ist ein großer Mann. Hier haben wir keine schlechten Lehrer ...
 30 (lacht).
 31 Ein schlechter Lehrer hat schlechte Angewohnheiten.
 32 **L:** Wenn er den Kindern nichts beibringt oder nicht kommt oder ständig die Kinder
 33 schlägt oder nicht zuhört.
 34 **HM:** Ein schlechter Lehrer weiß gar nichts.
 35 **I:** Ich habe gehört und auch an anderen Schulen gesehen, dass es in Indien recht
 36 verbreitet ist, die Schüler zu schlagen. Stimmt das?
 37 **HM:** (lacht) Wissen Sie, ein Schüler weiß gar nichts. Deswegen schlagen wir. Also
 38 wir schlagen nur, wenn die Kinder etwas nicht wissen.
 39 **I:** Werden die Kinder mit dem Stock geschlagen?
 40 **HM:** Ja, mit dem Stock. Aber nicht doll. Es ist sozusagen eine Ermahnung.
 41 **I:** Wohin schlagen Sie?
 42 **HM:** Nur auf die Hände.
 43
 44 **I:** Was ist in Ihren Augen ein guter Schüler? Geben Sie mir einfach ein paar
 45 Stichworte.
 46 **L:** Was auch immer der Lehrer sagt, hat ein guter Schüler zu hören, er hat sich gut zu
 47 benehmen und gute Manieren zu lernen.
 48 **HM:** Sonst ist er kein guter Schüler.

- 1 **I:** Welche Werte sind für Sie als Lehrer wichtig? Welche Werte sollten Ihre Schüler
2 lernen?
- 3 **HM:** Wenn man in den Klassenraum kommt, müssen sie guten Morgen sagen. Sie
4 müssen dem Lehrer Respekt entgegenbringen. Außerdem Freundlichkeit, Gehorsam
5 ...
- 6 **I:** Warum ist die Grundschule wichtig, warum ist es wichtig, dass die Kinder in die
7 Grundschule gehen?
- 8 **L:** Das ist der Beginn der Ausbildung, der Beginn der Kindheit. Sie müssen alles
9 lernen: wie man lernt, wie man sich in der Gesellschaft benimmt, die Basis des
10 ganzen Lebens. Wenn die Basis nicht stimmt, wie soll dann der Rest des Lebens
11 werden?
- 12 **HM:** Es ist das Fundament. Das Fundament.
- 13
- 14 **I:** Das Alte Indien verfügte über eine sehr stark wertorientierte Education, wie
15 Charakterformung, Vertiefung religiösen Gedankenguts. Was ist Ihre Meinung – die
16 Education des alten Indien – ist sie für das heutige Indien wichtig?
- 17 **HM:** Wissen Sie, in Indien wohnen Menschen vieler Religionen. Hindus, Muslime,
18 Christen ...
- 19 **L:** Ich glaube, sie wollte wissen ... (erklärt auf Telugu).
- 20 **HM:** Nein, sie ist nicht mehr wichtig, weil es heute eine Erziehung für alle gibt,
21 Hindus, Muslime, Christen ...
- 22 **I:** Indien hatte in der Vergangenheit sehr viele gute und großartige Educatoren, wie
23 Tagore, Gandhi, Vivekananda ...
- 24 **HM:** Kalam, der Präsident, Nehru, Ambedkar, Subash Chandra Bos ...
- 25 **I:** Für Gandhi beispielsweise war eine regionale Bildung sehr wichtig. Bildung ist
26 nichts wert, sagte er, wenn sie nicht das Leben der Schüler betrifft, das unmittelbare
27 tägliche Leben. Was ist Ihre Meinung dazu?
- 28 **HM:** Ja, das ist schon wichtig.
- 29 **L:** Das machen wir hier im Fach Sozialkunde. Da beschäftigen wir uns mit dem
30 Tagesablauf, mit den Festen, die wir feiern, mit den Aufgaben von Vater und Mutter.
- 31 **I:** Spielt das tägliche Leben auch in anderen Fächern eine Rolle?
- 32 **L:** Nein, da bietet sich nur Sozialkunde an.
- 33 **I:** Für Tagore war eine naturnahe Education wichtig, die Natur als Lehrer. Deswegen
34 war er viel mit seinen Schülern außerhalb eines Schulgebäudes, der Unterricht fand
35 im Freien statt, am lebenden Beispiel sozusagen. Wie ist Ihre Meinung dazu?
- 36 **HM:** Das war gut, ist heute aber veraltet. Heute ist das nicht mehr nötig.
- 37 **L:** Wissen Sie, heute haben wir Schulbücher, in denen alles steht. Das ist viel besser
38 als rauszugehen, wir können den Kindern die Bilder der Früchte und Bäume zeigen,
39 die Tiere ... Wir müssen einfach nicht mehr rausgehen, wie Tagore es getan hat. Es
40 hat sich viel verändert, die Landesgrenzen sind offener geworden. Es gibt viele
41 ausländische Einflüsse. Damit haben sich auch die Ideen geändert.
- 42 **I zu HM:** Sehen Sie das genauso?
- 43 **HM:** Absolut.
- 44
- 45 **I:** Welchen Einfluss hatte die britische Kolonialzeit auf das Grundschulwesen? Einen
46 eher guten oder einen eher schlechten?

- 1 **HM:** Einen sehr guten Einfluss. Das Bildungswesen kam von den Briten. Sie haben
2 sehr gute Ideen nach Indien gebracht. Sie haben den Menschen beigebracht, wie sie
3 leben sollen.
- 4 **I:** Was denken Sie, ist es wichtig, Englisch in der Grundschule zu lernen?
- 5 **HM:** Ja, auf jeden Fall. Englisch ist die Weltsprache.
- 6 **I:** Ab welcher Klasse lernen die Kinder bei Ihnen Englisch?
- 7 **L:** Ab der ersten Klasse. Es ist wichtig, dass die Kinder so früh wie möglich die
8 andere Sprache lernen, als kleine Kinder können sie sich das am besten merken.
- 9 **HM:** Ja, das ist richtig. Deshalb bieten wir ja auch Englisch ab der ersten Klasse an.
- 10 **I:** Und wie ist das in dem Schulzweig, wo Telugu das Medium ist?
- 11 **L:** Da lernen die Kinder ab der dritten Klasse Englisch.
- 12
- 13 **I:** Wenn Sie drei Wünsche hätten – was würden Sie sich wünschen?
- 14 **HM:** Dass mein Unternehmen blüht und wächst, im Vergleich zu anderen Schulen.
15 Und dass die Kinder eine gute Bildung bekommen.
- 16 **I:** Und sie?
- 17 **L:** Dass die Kinder gute Mitglieder der Gesellschaft werden, dass sie gut ausgebildet
18 werden.

D.3 „Private Schule I“, A.P.

Aufnahmedatum: 22.01.2005

Aufnahmezeit: 11.00-11.30 Uhr

Ort der Aufnahme: Klassenraum

Aufnahme liegt als Tonband vor: Ja

Kontrolle der Transkription: Birgit Haack

Kurzbeschreibung: Das Interview wurde mit einer Englischlehrerin einer Schule geführt, an der bereits der Direktor und eine andere Lehrerin befragt wurden. Die Interviewzeit war während des Unterrichts. Die Kinder saßen derweil im Nebenraum und warteten. Die Interviewatmosphäre war ruhig und entspannt. Keine äußeren Störfaktoren. Das Interview wurde vorzeitig abgebrochen. Die Lehrerin hat die Fragen zwar verbal aber nicht inhaltlich verstanden.

Allgemeine Bemerkungen: Für die Befragung dieser Lehrerin gibt es zwei Gründe: einerseits wurde eine Interviewsituation gesucht, bei welcher der Direktor nicht anwesend ist, um zu vermeiden, dass dieser erneut das Gespräch dominiert. Andererseits stammt diese Lehrerin aus dem Bundesstaat Kerala. Kerala gilt als bildungsfortschrittlicher Staat; die Alphabetisierungsquote von Männern und Frauen ist etwa die gleiche. „Kerala-Teachers“, also Lehrer, die aus Kerala stammen, genießen daher einen guten Ruf und können dementsprechend für eine Schule ein gutes „Aushängeschild“ sein.

- 1 I: Sie sind, wie mir der Direktor erzählte, eine Lehrerin aus Kerala. Warum sind Sie
2 nach V. gekommen?
- 3 L: In Kerala habe ich keine Arbeit gefunden. Nur an staatlichen Schulen gibt es dort
4 Arbeit.
- 5 I: Nur an staatlichen Schulen?
- 6 L: Nur an staatlichen Schulen.
- 7 I: Und warum wollten Sie an eine private und nicht an eine staatliche Schule gehen?
- 8 L: In Kerala gibt es nur in den Dörfern Arbeit, nicht in der Stadt.
- 9 I: Und sie wollten in einer Stadt arbeiten?
- 10 L: Ja.
- 11 I: Und warum kamen Sie von Kerala nach A.P.?
- 12 L: In Kerala habe ich keine Arbeit gefunden. Man braucht für die staatlichen
13 Schulen in Kerala eine gute Ausbildung.
- 14 I: Und deshalb kamen Sie nach A.P.?
- 15 L: Ja.
- 16 I: Und wie kamen Sie an diese Schule?
- 17 L: Es gibt ein Amt in W. Über dieses Amt bin ich hierher gekommen. Ich habe mich
18 dort gemeldet und die haben mir gesagt, dass hier ein Lehrer gesucht wird.
- 19 I: Wie lange sind sie schon hier?
- 20 L: Seit drei Jahren.
- 21
- 22 I: Warum sind Sie Lehrerin geworden?
- 23 L: (lacht).
- 24 I: Ich meine, warum sind sie Lehrerin geworden und nicht Ärztin oder
25 Krankenschwester oder Journalistin ...
- 26 L: (lacht).
- 27 I: Sind sie gerne Lehrerin?
- 28 L: Ja, ich bin gerne Lehrerin.
- 29 I: Warum?
- 30 L: (lacht).
- 31 I: Sie sind hier Englischlehrerin?
- 32 L: Ja, ich bin hier Englischlehrerin.
- 33
- 34 I: Welche Schulen haben Sie selbst in Kerala besucht?
- 35 L: Staatliche Schulen. Dann bin ich zum College gegangen. 10+2.
- 36 I: Und danach haben Sie ihren B.Ed. gemacht?
- 37 L: Nein, danach bin ich Sekretärin geworden.
- 38 I: Und danach sind Sie nach V. gekommen?
- 39 L: V.
- 40 I: Seit dem arbeiten Sie als Lehrerin?
- 41 L: Ja.
- 42 I: Sie arbeiten in der Schule. Arbeiten Sie neben der Schule noch woanders? Andere
43 Arbeit?
- 44 L: Nein, nur Schularbeit.
- 45 I: Sind Sie verheiratet?
- 46 L: Nein. Im letzten Jahr habe ich mich verlobt.
- 47 I: Im letzten Jahr verlobt? In Kerala?
- 48 L: Ja. In Kerala.

- 1 I: Ihr Mann ist jetzt in Kerala?
2 L: Ja. Er ist Bankmanager.
3 I: Oh, da haben Sie bestimmt Sehnsucht (lacht).
4 L: (lacht) Ja, aber ich gehe dieses Jahr zurück. Ich gehe zurück wenn mein Vertrag
5 hier ausläuft. Dann werde ich in Kerala bleiben.
6 I: Und dann werden Sie heiraten?
7 L: Ja, ich muss ein Jahr warten und dann kann ich meinen Verlobten heiraten. Meine
8 Großmutter ist gestorben, deswegen muss ich ein Jahr warten, bevor ich heiraten
9 kann.
10
11 I: Wen unterrichten Sie an dieser Schule?
12 L: Ich unterrichte vom Kindergarten bis zur fünften Klasse.
13 I: In welchem Unterrichtsfach?
14 L: In Englisch.
15 I: Wo haben Sie Englisch gelernt? An der *English-Medium School*?
16 L: Ich habe mit einem *Degree* abgeschlossen. 10+2. Ich war an der *Malajalam-*
17 *Medium School* [Malajalam ist die Landessprache in Kerala]. Und ich habe im
18 College Englisch gelernt.
19
20 I: Warum ist Education wichtig für die Kinder, aus Ihrer Sicht?
21 L: Ich unterrichte nach dem Lehrplan.
22 I: Und benutzen Sie Unterrichtsbücher?
23 L: Ja, ich benutze Unterrichtsbücher.
24
25 I: Kommen die Kinder regelmäßig in die Schule?
26 L: (lacht) Nein.
27 I: Wie viele Kinder sind insgesamt in dieser Klasse?
28 L: Normalerweise sind 40 Kinder in der Klasse.
29 I: Heute sind nur 13 Schüler da. Wo sind die anderen?
30 L: Ferien.
31 I: Und an den anderen Tagen, wenn keine Ferien sind, kommen da alle Kinder?
32 L: Nein.
33 I: Warum nicht?
34 L: Sie haben zu Hause zu helfen. Wenn Probleme sind, helfen Kinder zu Hause.
35 I: Gibt es in diesem Gebiet viele Kinder, die nicht in die Schule gehen?
36 L: Nein.
37
38 I: Kennen Sie die großen Persönlichkeiten wie Gandhi und Tagore?
39 L: (lacht).
40 I: Es gibt und gab in Indien großartige Lehrer wie z.B. Mahatma Gandhi und
41 Rabindranath Tagore. Kennen Sie diese beiden?
42 L: Oh, ja.
43 I: Sind diese Persönlichkeiten für Sie als Lehrerin wichtig?
44 L: Das waren große Männer.

D.4 „Staatliche Schule I“, A.P.

Aufnahmedatum: 24.01.2005

Aufnahmezeit: 13.00-14.00 Uhr

Ort der Aufnahme: Klassenraum

Aufnahme liegt als Tonband vor: Ja

Kontrolle der Transkription: Birgit Haack

Kurzbeschreibung: Das Interview wurde mit einer Lehrerin und der Direktorin geführt. Die Gesprächsatmosphäre war freundlich und entspannt. Die Kinder waren vor dem Raum auf dem Hof.

Allgemeine Bemerkungen: Die Schule befindet sich in einer Arbeiterkolonie am Rande der Stadt. Das Gebiet weist eine hohe Analphabeten- und Armutsrate auf. Die Schule wird von 53 Kindern, 22 Mädchen und 31 Jungen, besucht.

50 weitere Kinder des Wohngebietes sind an keiner Schule eingeschrieben. An dieser Schule war keine Unterrichtsbeobachtung möglich.

- 1 **I:** Welche Ausbildung haben Sie?
2 **L:** Nach 10+2+3 absolvierte ich den TTC.
3 **I:** Können Sie kurz erklären, was das ist?
4 **L:** Das ist ein einjähriger Ausbildungsgang, um Grundschullehrer auszubilden.
5 Außerdem bin ich B.Sc.
6 **I:** In welcher Fachrichtung?
7 **L:** Mikrobiologie.
8 **I:** (zur Direktorin) Und Sie?
9 **HM:** Ich habe auch den TTC gemacht.
10
11 **I:** Wie lange gibt es diese Schule schon?
12 **HM:** Sie hat am 2. Dezember 1998 geöffnet. Damals habe ich mit fünf Schülern
13 angefangen.
14 **I:** Wie viele Räume haben Sie?
15 **HM:** Wir haben einen Raum für die Kindergartenkinder und einem Raum für die
16 Klassenstufen 1-5.
17 **I:** Wie viele Kinder sind heute an Ihrer Schule?
18 **L:** Heute haben wir 53 Kinder.
19 **I:** Wie viele Jungen, wie viele Mädchen?
20 **L:** 31 Jungen, 22 Mädchen.
21
22 **I:** Die Schule befindet sich in der ärmsten Gegend V's. Mit welchen besonderen
23 Problemen sehen Sie sich hier konfrontiert?
24 **HM:** Die Menschen, die hier leben, haben alle ökonomische Probleme.
25 **L:** Sie sind oft sehr arm.
26 **I:** Was bedeutet das für die Kinder?
27 **L:** Die Kinder kommen nicht regelmäßig in die Schule. Die Eltern sind größtenteils
28 Analphabeten. Sie sind nicht daran interessiert, dass ihre Kinder in die Schule gehen.
29 **I:** Wie viele Prozent der Eltern sind Analphabeten?
30 **HM / L:** (überlegen) 70-80 %.
31 **I:** Ich habe kürzlich hier die NCLP-Schule besucht. Dort bekommen die Eltern, wenn
32 sie ihre Kinder in die Schule geben, 100,- Rupien im Monat. Gibt es bei Ihnen auch
33 so etwas?
34 **L:** Nein, das betrifft nicht die Grundschulen, obwohl wir das gleiche Klientel haben.
35 Und das ist ein Problem. Bevor die *Child Labour School* eröffnet wurde, hatten wir
36 102 Kinder. Nun haben alle Eltern versucht, ihre Kinder dorthin zu geben, nicht
37 wegen der Qualität der Bildung, sondern wegen der 100,- Rupien. Sicher ist es eine
38 gewisse Entlastung für uns, aber es zeigt, welche Prioritäten gesetzt werden. Dort
39 bekommen die Kinder auch Kleidung.
40 **I:** Das habe ich auch gehört. Aber als ich dort war, sahen die Kinder nicht anders aus
41 als hier.
42 **HM:** Die Kleidung wird gerade angefertigt, vielleicht ist sie auch schon fertig.
43 Insgesamt kann man sagen, dass die Eltern nicht an einem Schulbesuch ihrer Kinder
44 interessiert sind. Das liegt daran, dass sie selbst ungebildet sind.
45 **I:** Als was arbeiten die Eltern?
46 **L:** Sie sind Arbeiter, sie arbeiten zum Beispiel auf dem Bau. Früher haben sie
47 gebettelt, aber jetzt arbeiten alle.
48

- 1 **I:** Bedeutet das, was sie gerade beschreiben, auch dass die Kinder unregelmäßig in
2 die Schule kommen?
3 **L:** Ja. Die Kinder kommen sehr unregelmäßig.
4 **I:** Wie viele Kinder kommen täglich, durchschnittlich?
5 **L:** (lächelt) Es kommen täglich etwa 45-50 Kinder [aktuelle Anwesenheit: 25
6 Kinder].
7 **I:** Was machen Sie, wenn die Kinder nicht kommen?
8 **L:** Wir können da nicht viel machen. Wir versuchen immer wieder den Eltern
9 klarzumachen, wie wichtig es ist, dass sie ihre Kinder in die Schule geben. Und
10 entweder die Kinder kommen oder nicht.
11
12 **I:** Wie sind Sie an diese Schule gekommen? War das Ihre eigene Entscheidung oder
13 hat die Regierung Sie hierher geschickt?
14 **HM:** Es war meine eigene Entscheidung. Ich bin seit 6 Jahren hier, seit 1998.
15 **L:** Ich bin auch aus eigener Entscheidung hierher gekommen.
16 **I:** Woher wussten Sie von dieser Stelle?
17 **L:** Im MRC hing eine Liste mit freien Lehrerstellen. Da habe ich mir diese hier
18 ausgesucht.
19 **I:** Warum sind Sie gerade an diese Schule gekommen?
20 **HM:** Gerade hier, wo die Menschen arm sind, ist Education sehr wichtig. Education
21 bedeutet Entwicklung. Mein Ziel war es, die Einschreibung zu erhöhen.
22 **I:** (zur Lehrerin) Und Sie?
23 **L:** Ich habe das gleiche Ziel.
24
25 **I:** Wie ist die Ausstattung ihrer Schule?
26 **HM:** Von der Regierung bekommen wir jährlich 2000,- Rupien für Möbel und
27 andere Ausstattung. Dazu kommen 500,- Rupien pro Lehrer für das TLM.
28 **I:** TLM?
29 **L:** Teacher Learning Material.
30 **I:** Haben Sie TLM hier? Kann ich mir das mal anschauen?
31 **L:** Ja. (geht in den Kindergartenraum und kommt mit einer Tüte wieder, aus der sie
32 zwei Puzzles – Pflanze und Mensch – holt).
33 **I:** Oh, die sind sehr schön. Wie schätzen Sie es ein, reicht das Geld für die nötigen
34 Anschaffungen?
35 **L:** Wir können damit keine großen Schritte machen, aber es ist besser als gar nichts.
36
37 **I:** Warum sind Sie Lehrerin geworden?
38 **HM:** Mein Vater war auch Lehrer.
39 **I:** (zur Lehrerin) Und Sie?
40 **L:** Es ist ein sehr schöner und sehr wichtiger Beruf. Ich mag Kinder sehr und möchte
41 Zeit mit ihnen verbringen.
42 **I:** Wie sollte ein Lehrer sein?
43 **HM:** (deutet auf eine vergilbte Karte an der Wand, auf der diverse Eigenschaften
44 stehen).
45 **I:** Haben Sie das gemacht?
46 **HM:** (nickt lachend, liest vor)
47 **T** - Talent
48 **E** - Efficient

- 1 **A** - Active
2 **C** - Curiosity
3 **H** - Honest
4 **E** - Educate
5 **R** - Responsible
6 **I:** (zur Lehrerin) Wie sollte in Ihren Augen ein Lehrer sein?
7 **L:** Genau so.
8
9 **I:** Fühlen Sie sich als Lehrer in der Gesellschaft respektiert?
10 **L / HM:** Ja.
11 **I:** Die Leute vom MEO sagten, dass Lehrer von den staatlichen Arbeitnehmern am
12 unzufriedensten sind. In Deutschland habe ich gehört, dass viele Lehrer neben ihrer
13 Lehrertätigkeit arbeiten gehen, um etwas dazuzuverdienen. Ist das ein Mythos oder
14 stimmt das?
15 **L:** Das Lehrergehalt wurde in den letzten Jahren angehoben. Unser Verdienst ist in
16 Ordnung. Wir arbeiten nicht nebenbei.
17 **HM:** Wir sind zufrieden.
18 **I:** Ich habe auch gehört, dass das indische Bildungswesen große Probleme mit der
19 Korruption hat. Ist das auch ein Mythos?
20 **HM:** Korruption gibt es nur an Privatcolleges. Im staatlichen Bildungswesen gibt es
21 keine Korruption.
22
23 **I:** Nach welchem Rhythmus unterrichten Sie?
24 **L:** Eine Unterrichtsperiode dauert 45 Minuten.
25 **I:** Nehmen Sie an Lehrerfortbildungen teil?
26 **HM / L:** Ja. Im MRC, im *Mandal Ressource Center*.
27 **I:** Wie oft finden die statt?
28 **L:** (überlegt) Nicht regelmäßig. Wenn sie vom MRC etwas geplant haben, sagen sie
29 uns Bescheid.
30 **I:** Wie oft ist das ungefähr im Jahr?
31 **HM / L:** Zwei Mal. Manchmal auch drei oder vier Mal.
32 **I:** Zu welchen Inhalten finden die Fortbildungen statt?
33 **L:** Zum Beispiel zu cocurricularen Unterrichtsmethoden, Buchbinden zum Beispiel.
34 **I:** Sie binden mit den Kindern selbst Bücher?
35 **L:** Ja.
36 **I:** Was ist ihnen sonst cocurricular wichtig?
37 **L:** Wir malen mit den Kindern.
38
39 **I:** Unterrichten Sie nach dem staatlichen Lehrplan?
40 **HM / L:** Ja.
41 **I:** Und was sollen die Kinder dem Curriculum entsprechend in der Grundschule
42 lernen?
43 **L:** Zuhören, Sprechen, Lesen und Schreiben.
44 **I:** Und Rechnen (lacht)?
45 **L:** Natürlich, Rechnen auch.
46 **I:** Welche Werte sind Ihnen als Lehrerinnen wichtig?
47 **L:** Besonders wichtig sind moralische Werte. Es verändert sich viel, die Leute sind

1 sehr egoistisch. Jeder denkt nur an sich. Die Kinder sollen lernen, den Lehrer zu
2 respektieren, ihre Verwandten und sich untereinander auch.

3 **HM:** Es ist wichtig, dass sie Neues lernen.

5 **I:** In Indien gibt es viele Religionen. Spielen die in Ihrer Schule eine bestimmte
6 Rolle?

7 **L:** Nein.

8 **I:** Indien hatte viele große Educatoren wie Gandhi, Tagore, Swami Vivekananda ...
9 Ich denke, Sie kennen sie besser als ich. Spielen die Ideen dieser Leute für Sie als
10 Lehrer eine bestimmte Rolle?

11 **L:** Ja, sie zeigen uns, welchen Weg wir gehen sollen.

12 **I:** Was meinen Sie damit?

13 **L:** (lacht und schweigt).

14 **I:** Für Tagore war zum Beispiel die Bildung in und durch die Natur sehr wichtig. Der
15 Unterricht fand im Freien statt. Er fand es sehr wichtig, dass die Kinder eine enge
16 Beziehung zur Natur aufbauen. Wie sehen Sie das?

17 **L / HM:** Ja, das ist wichtig (lächeln).

18 **HM:** Das Lernen von der Natur ist wichtig, das Lernen von der eigenen Umgebung,
19 nicht nur im Klassenraum. „Learning by doing“.

20 **I:** Praktizieren Sie das auch?

21 **L / HM:** (lächeln) Ja.

22 **I:** Die Vorstellungen von Education von Gandhi – sind die für Sie nach wie vor
23 gültig oder eher veraltet?

24 **L:** Wir respektieren immer noch seine Ideen.

25 **HM:** Ja.

27 **I:** Auch die Briten haben ja während der Kolonialzeit einiges unternommen, auch im
28 Bildungswesen. Wie schätzen Sie das ein, positiv oder negativ?

29 **L:** Sowohl als auch. Positiv war, dass sie ein gutes Bildungswesen etabliert haben,
30 dass sie vieles modernisiert haben. Negativ, dass sie dadurch die Muttersprachen
31 verdrängt haben. Viele haben ihre Muttersprache vergessen und reden nur noch
32 englisch. Sie machen das, weil es modern ist.

33 **I:** Wie schätzen Sie insgesamt die Orientierung an westlichen Werten in der
34 indischen Gesellschaft ein?

35 **L:** Gut gebildete Leute entfernen sich von den westlichen Werten, aber nicht die
36 Armen, die streben ihnen 100 %ig nach.

38 **I:** Wann sind Sie zufrieden mit sich als Lehrerin? Wann sagen Sie 'Meine Arbeit ist
39 erfolgreich'?

40 **L:** Ich bin zufrieden, wenn meine Kinder ein bestimmtes Ziel erreichen.

41 **I:** Was könnte das für ein Ziel sein?

42 **L:** Dass sie etwas lernen und einen guten Beruf finden.

43 **HM:** Wenn alle Kinder in die Schule gehen, dann bin ich zufrieden.

45 **I:** Was denken Sie, wer ist dafür verantwortlich, dass dieses Ziel erreicht wird?

46 **L:** Dafür ist die ganze Gesellschaft verantwortlich. Nicht nur die Lehrer und die
47 Beamten. Es ist deswegen wichtig, dass die Menschen, die Eltern gebildet sind.

48 **I:** Kennen Sie das Programm „Education for All“?

- 1 **HM / L:** (überlegen, lächeln verlegen).
2 **I:** Bis zum Jahr 2015 ...
3 **L:** Ja, das kennen wir! Das heißt bei uns Andariki Vidya, Sarvashiksha Abhiyan. Bis
4 zum Jahr 2020 sollen alle Menschen alphabetisiert sein.
5 **I:** Was meinen Sie, ist das für Indien realistisch?
6 **HM / L:** Ja, auf jeden Fall.
7 **HM:** Im K. District [der District, in dem der Ort liegt] haben wir ja schon 100 %
8 Einschreibung.
9
10 **I:** Arbeiten Sie nach dem staatlichen Lehrplan?
11 **HM / L:** Ja.
12 **I:** Finden Sie, das der in Ordnung ist?
13 **L:** Ja, er ist sehr gut.
14 **I:** Mit welchem Material arbeiten Sie als Lehrerin?
15 **L:** Wir arbeiten mit gekauften und selbst hergestellten Materialien.
16 **I:** Was stellen Sie selbst her?
17 **HM:** Sie sehen die Charts [vergilbte und eingestaubte Plakate] hier an den Wänden.
18 Die haben wir selbst erstellt. Und dieses Haus hier (deutet auf ein eingestaubtes und
19 kaputtes Modell eines Holzhauses), das haben wir aus Resten gebaut.
20 **L:** Und das haben wir gekauft (holt und zeigt eine kleine Rechentafel). Ansonsten
21 arbeiten wir mit den Lehrbüchern.
22
23 **I:** Sie haben gesagt, dass viele Kinder aus dieser Gegend nicht regelmäßig in die
24 Schule kommen. Wissen Sie, wie viele Kinder ganz außerhalb der Schule sind?
25 **L:** Es sind alle Kinder aus dieser Gegend eingeschrieben.
26 **I:** (überrascht): Alle Kinder?
27 **L:** Ja.
28 **I:** Was müssen Eltern tun, damit ihr Kind eingeschrieben ist?
29 **L:** Sie müssen in eine bestimmte Schule gehen und ihr Kind eintragen. Das ist es.
30 **I:** Ist es richtig, wenn ich sage, dass alle Kinder dieser Gegend eingeschrieben sind,
31 aber, wie sie selbst vorhin sagten, nicht alle Kinder regelmäßig in die Schule gehen?
32 **HM:** Ja, das ist richtig.
33 **I:** Wie lange fehlen die Kinder im Durchschnitt?
34 **L:** Das ist unterschiedlich. Mal einen Tag, mal eine Woche, manchmal länger.
35
36 **I:** In vielen Schulen, die ich besucht habe, lag auf jedem Lehrertisch ein Stock.
37 Benutzen Sie auch einen Stock?
38 **L:** Nein. Wir benutzen keinen Stock.
39 **I:** Die Lehrer an anderen Schulen meinten, dass sie die Kinder nicht schlagen
40 sondern nur antippen würden ...
41 **L:** Ja, das machen wir auch. Aber wir würden die Kinder niemals schlagen.
42
43 **I:** Wenn Sie drei Wünsche für sich als Lehrerin oder für die Schüler frei hätten, was
44 würden Sie sich wünschen?
45 **HM:** Dass reiche Leute Geld spenden für die Ausbildung der Armen, dass die
46 Regierung alle Notwendigkeiten bereitstellt, die für eine gute Ausbildung wichtig
47 sind und dass die Kinder Berufe im Staatsbetrieb bekommen.
48 **I:** Sind die staatlichen Berufe besser? Warum?

1 **L:** Natürlich, sie sind sicherer und meistens besser bezahlt.

2 **I:** Und Sie, was würden Sie sich wünschen?

3 **L:** Dass die Kinder regelmäßig in die Schule kommen, dass sie eine gute Zukunft
4 haben, dass sie bei mir etwas lernen.

5

6 Unstrukturierte Beobachtung:

7 - liebevolles Verhältnis zwischen Lehrenden und Schülern

8 - gutes Verhältnis zwischen den beiden Lehrenden

9 - Elemente der Raumgestaltung alt und verstaubt

10 - offensichtlich keine Bastel- und Gestaltungsarbeit jüngeren Datums

11 - Sitzbänke für die Schüler

12 - die Klassen 1-5 werden in zwei Räumen unterrichtet

13 - der sonderpädagogische Förderbedarf der anwesenden Schüler liegt bei etwa 70 %

D.5 „Staatliche Schule II“, A.P.

Aufnahmedatum: 25.01.2005

Aufnahmezeit: 11.00-12.30 Uhr

Ort der Aufnahme: Klassenraum

Aufnahme liegt als Tonband vor: Ja

Kontrolle der Transkription: Birgit Haack

Kurzbeschreibung: Das Interview wurde mit beiden Lehrenden der Schule geführt. Der Lehrer ist gleichzeitig der Direktor. Freundliche und entspannte Atmosphäre. Ab und zu Störgeräusche der Kinder vor der Schule, die dort gerade ihre Mittagsmahlzeit einnahmen.

Allgemeine Bemerkungen: Während des Interviews waren acht Kinder anwesend. Der Lehrer sprach relative gutes, die Lehrerin kaum Englisch. Sie war schüchtern und zurückhaltend. 16 Mädchen und 26 Jungen sind an dieser Schule eingeschrieben. An dieser Schule erfolgte eine Unterrichtsbeobachtung (E.3).

- 1 I: Warum sind Sie Lehrer geworden?
2 A: Ich bin Lehrer geworden, weil es in unserem Land viele analphabetische Kinder
3 gibt, viele wissen nicht, wie sie leben sollen. Sie sollen Lesen lernen, aber
4 hauptsächlich lehre ich Mathematik von der ersten bis zur fünften Klasse.
5 I: Mögen Sie Mathematik?
6 A: Ja, ich bin Mathematiklehrer.
7 I: Mögen Sie es, Lehrer zu sein?
8 A: Meistens ja.
9 I: Fühlen Sie sich in der indischen Gesellschaft als Lehrer respektiert?
10 A: Ja. In unserem Land sind alle Berufe gut, aber besonders die Lehrer sind
11 angesehen. 80 % aller Lehrer sind die besten Menschen in unserer Gesellschaft.
12 Keine Korruption, Aufopferung und Hingabe (devotion), sie arbeiten exakt, helfen
13 der Gesellschaft, sie lösen viele Probleme in der Gesellschaft. Lehrer sind in Indien
14 sehr gute Menschen.
15 I: Seit wie vielen Jahren sind Sie Lehrer?
16 A: Seit dem 2. September 1998.
17 I: Wie lange sind sie hier?
18 A: Erst seit drei Jahren.
19 I: Was ist Ihre Ausbildung?
20 A: 10+2 und TTC.
21 I: Teachers Training Course.
22 A: (deutet auf seine Kollegin) Und sie macht ein DIT – *Distance In Service Training*.
23 I: Hat sie auch 10+2?
24 A: Ja. Den ersten Abschluss.
25
26 I: Wie viele Stunden arbeiten Sie in der Woche?
27 A: Sieben Stunden am Tag, alle Fächer, 40 Stunden in der Woche.
28 I: War ihre Lehrerausbildung gut? Waren Sie zufrieden?
29 A: Ja, sehr, sehr exzellent.
30 I: Und wo?
31 A: K. [die Distrikthauptstadt].
32 I: Ich habe gehört, dass Lehrer in Indien in der Vergangenheit sehr wenig verdient
33 haben.
34 A: Nun ist unser Gehalt gut. Ich bin zufrieden. Ich konnte mir in V. ein eigenes Haus
35 bauen.
36 I: Das ist großartig! Sie müssen also neben Ihrer Arbeit als Lehrer nicht arbeiten?
37 Nebenjob?
38 A: Nein.
39 I: Haben Sie von Korruption im Education Sektor gehört?
40 A: Nein. Keine Korruption. Das DPPE, *District Programme for Primary Education*,
41 gibt jeder Schule im Jahr 2000,-Rupien. Und jeder Lehrer bekommt 500,-Rupien für
42 das TLM.
43 I: Was machen Sie mit dem Geld?
44 A: Wir kaufen Charts, Modelle, Kreide, Klebestreifen. Die 2000,-Rupien sind für das
45 Schulgebäude.
46 I: (an die Lehrerin) Warum sind Sie Lehrerin geworden?
47 A: (übersetzt) Sie war interessiert.

- 1 **I:** Wie lange sind Sie hier?
2 **A:** (übersetzt) Seit 1 ½ Jahren.
3 **I:** Ist Ihre Ausbildung in V., MEO?
4 **B:** In S.
5 **I:** Wie lange ist Ihre Ausbildung in S.?
6 **A:** (spricht für B) Zwei Jahre. Wenn Schule ist, kommt sie zur Schule, wenn Ferien
7 sind, geht sie nach S.
8 **I:** Was verdienen Sie?
9 **A:** (spricht für B) Erstes Jahr 1000,-Rupien, zweites Jahr 1500,-Rupien. Danach
10 volles Gehalt.
11
12 **I:** Gibt es Unterschiede zwischen privaten und staatlichen Schulen, oder sind sie
13 gleich?
14 **A:** Unterschiede. Sie nehmen Geld von den Kindern. Wir werden von DPPE
15 unterstützt. QIP – *Quality Improvement Programme*, das wurde im Juni 2005
16 gestartet. In diesem Programm lernen die Kinder Geschichten, Lieder, Telugu,
17 Mathematik. Schreibfähigkeit, Sprechfähigkeit, Lesefähigkeit, Hörfähigkeit. Diese
18 vier Fähigkeiten.
19 **I:** Und das ist ein staatliches Programm?
20 **A:** Ja. Nur an staatlichen Schulen. Nicht an privaten. Da kriegen sie viele Bücher und
21 müssen schreiben, schreiben, schreiben. Unsere Kinder lernen auch am Computer.
22 Fragen Sie die Kinder etwas!
23 **Kinder:** Word, Exel, Power Point, Paint!
24 **A:** Das ist ein spezielles Programm für Kinder in der 1. Klasse. Sie lernen Computer.
25 **I:** Sehr gut! Ist die Ausbildung der Lehrer an privaten und staatlichen Schulen
26 gleich?
27 **A:** Die ist auch unterschiedlich. Sie haben keine Ausbildungen. Wir haben DSC,
28 *District Selection Committee*.
29 **I:** Und da müssen Sie eine Prüfung machen?
30 **A:** Die wählen die Lehrer aus.
31 **I:** Nach welchen Kriterien? Wann nehmen Sie einen Lehrer?
32 **A:** Es bewerben sich viele Lehrer. Ranking. Gute Zensuren, dann bekommt man die
33 Stelle.
34
35 **I:** Haben Sie Lehrerfortbildungen?
36 **A:** Ja, mit Lektoren. DIET. *District Institutional Education Training Center*.
37 **I:** Und wo machen Sie das?
38 **A:** In unserem Staat hat jeder Distrikt ein DIET. Ich fahre nach K. Nur in den
39 Distriktstädten ...
40 **I:** Wie oft?
41 **A:** Seit 1998 ein Mal nur.
42 **I:** Haben Sie auch Lehrerfortbildungen beim MEO?
43 **A:** Ja. Mit MRP. Sehr kraftvoll. Treffen, Trainings.
44 **I:** Wie oft?
45 **A:** Das ist unterschiedlich. Im TC lernen alle Lehrer, wie sie unterrichten, TLM.
46 **I:** Wie oft?
47 **A:** Sechs Mal.
48 **I:** Im Jahr?

- 1 A: Ja, im Jahr.
2 I: Wir sind Sie an diese Schule gekommen?
3 A: 2002. Transfer. *District Head Quarter*. Es gibt da einen Bildschirm, auf dem sieht
4 man freie Stellen. Und ich habe diese gesehen und mich beworben.
5
6 I: Was sollte ein Schüler in der Grundschule lernen? Innerhalb des Lehrplans und
7 cocurricular?
8 A: Cocurricular. Spiele, Lieder, Sport ...
9 B: Gesundheitserziehung.
10 A: Gesundheitserziehung.
11 I: Und curricular?
12 A: Mathematik, Umwelterziehung, Telugu, Englisch. Englisch beginnt ab der dritten
13 Klasse. Science.
14 I: Spielt das tägliche Leben der Schüler im Unterricht eine Rolle?
15 A: Ja. Täglich Mathematik, Science und Englisch.
16 B: Und ich Telugu, Englisch und Sozialkunde.
17 I: Sie sind gleichzeitig Direktor?
18 A: Ja.
19 I: Haben Sie den staatlichen Lehrplan?
20 A: Ja.
21 I: Ist er gut?
22 A: Ja.
23 I: Unterrichtsmaterialien?
24 A: Ja. Karten, Modelle, Rechenkarten ...
25 I: Wie viele Perioden haben Sie? Welcher Rhythmus?
26 A: Drei, drei. Drei vor der Mittagspause, drei danach. Die letzte Periode ist für
27 Spiele und Gymnastik.
28
29 I: Wann sagen Sie 'Meine Arbeit ist erfolgreich'?
30 A: Wenn die Schüler sieben bis zehn Jahre in die Schule gehen. Wenn sie in der
31 ersten Klasse gute Noten bekommen, 60 bis 100 etwa. Unsere Arbeit ist sehr
32 exzellent. In der ersten Klasse müssen sie Lesen und Schreiben lernen. Es ist gut,
33 wenn die Kinder Fortschritte machen. Wenn ich in der Grundschule gut unterrichte,
34 bekommt der Schüler in höheren Klassen gute Noten. Fundament. Der
35 Grundschullehrer muss sehr hart arbeiten, die Fächer einführen, die Sprachen, was
36 Schule ist. Manche Schüler sind geistig nicht wach (mental retiring). Sie kommen
37 täglich in die Schule, aber sie lernen nichts. Man ruft, und sie reagieren nicht.
38 I: Woher kommen die Schüler, die diese Schule besuchen?
39 A: Nur P. Dorfschüler.
40 I: Wie viele Jungen und wie viele Mädchen?
41 A: 16 Mädchen, 26 Jungen. Total 42.
42 I: Kennen sie den ökonomischen Hintergrund der Familien? Eher arm oder reich?
43 A: Keine gute Position. Nur zwei Kasten in diesem Dorf. *Mannuru Kapu* und
44 *Madiga*.
45 I: Wo arbeiten sie?
46 A: *Mannuru Kapu* arbeiten nur in der Landwirtschaft. Hier ist kein Wasser, das ist
47 ein großes Problem. *Madiga* sind Bauarbeiter. Arbeiter. Sehr arme Leute.

- 1 I: Sind die Eltern der Kinder literarisiert oder nicht?
2 A: Die meisten sind nicht literarisiert. Nur 20 % sind literarisiert.
3 I: Und kommen Ihre Schüler täglich?
4 A: Ja, ja. Sie kommen täglich. Regelmäßig.
5 I: Sie haben keine Kinder, die fehlen?
6 A: Nein.
7 I: Gibt es in P. Kinder, die gar nicht in die Schule gehen?
8 A: Ja.
9 I: Wie viele?
10 A: Ab der sechsten Klasse gehen sie an die Schulen in V.
11 I: Die Zahl von Kindern, die nicht in die Schule gehen?
12 A: Einige. Größere Kinder gehen nicht in die Schule. Sie gehen in andere Dörfer,
13 auch nach Orissa [der nördlich von Andhra Pradesh gelegene Bundesstaat], sie
14 arbeiten, stellen Ziegelsteine her.
15 I: Und bei den Grundschulkindern – keine Kinder, die nicht in die Schule gehen?
16 A: Nein. Wenn Kinder nicht in die Schule gehen, gibt es das *Festival of Education*.
17 *Dropouts*, nie eingeschriebene Kinder, werden durch die Lehrer, das *panchayat*, den
18 MEO, den DEO in die Schulen genommen. Sie werden gefragt, warum sie nicht in
19 die Schule kommen, sie bekommen Reis, es wird gefragt, wo die Probleme liegen.
20 26.01.-31.01. Das Programm läuft sechs Tage.
21 I: Und werden sie auch nach P. kommen?
22 A: Ja.
23
24 I: Kennen Sie das Programm *Education for All*?
25 A: (schweigt)
26 I: Bis zum Jahr 2015 sollen in Indien alle Kinder literarisiert sein.
27 A: Universal Education.
28 I: Denken Sie, dass das Programm realistisch ist?
29 A: Ja.
30
31 I: Was ist für Sie eine gute, was ist eine schlechte Schule?
32 A: Wasserzugang, Toiletten, Garten, Spielplatz, Klassenräume, RP ...
33 I: Was ist ein RP?
34 A: Arbeitsraum für den Direktor, Küche, Materialraum, Schülereinschreibung 100%.
35 Hier haben wir das *vidhya*-Komitee, ein Dorfkomitee.
36 I: Was ist die Aufgabe von ihm?
37 A: Sie unterstützen jede Arbeit. In der Konstruktion neuer Räume, der Küchenzeile,
38 eine Mauer um den Schulhof, dass niemand in die Schule kommen kann. Ob die
39 Schule läuft, ob die Lehrer kommen oder nicht.
40 I: Sind Sie immer pünktlich?
41 A: Ja.
42 I: Was ist ihrer Meinung nach ein guter Lehrer?
43 A: Ein guter Lehrer bringt die Schüler voran, er schreibt exzellent. Wir haben das
44 Programm *Work Experiences*. In diesem Programm lernen die Schüler viele Dinge.
45 Nicht nur Education, sie binden auch Bücher, Malen, Kleidung nähen ...
46 I: Die Jungen auch?
47 A: Ja. Kochen auch.

- 1 I: Wo haben Sie das Programm kennen gelernt?
2 A: Vom MRP.
3 I: Sind Sie dort hin gegangen?
4 A: Ja.
5 I: Was ist für Sie ein guter Schüler?
6 A: Ein guter Schüler macht regelmäßig die Hausaufgaben, kann auf alle Fragen
7 antworten ...
8 I: Benutzen Sie den Stock?
9 A: Ja, manchmal, wenn sie stören. Selten.
10 I: Wohin hauen Sie? Auf den Po?
11 A: (lacht) Nein, auf die Hände.
12
13 I: Werte. Welche Werte sind wichtig?
14 A: Moralische Werte.
15 I: Zum Beispiel?
16 A: Geschichten. Krähe und Fuchs. Die Krähe sitzt in Baum und der Fuchs kommt
17 und sagt zur Krähe, dass sie eine großartige Sängerin ist. Sie soll ein Lied für ihn
18 singen ... (erzählt die Fabel).
19 I: Ich verstehe.
20
21 I: In der indischen Vergangenheit gab es große Persönlichkeiten, welche die
22 Education beeinflussten ...
23 A: Gandhiji, Tagore, Vivekananda, Veerasha Lingam ...
24 I: Das waren große Lehrer, *pandi*.
25 A: (fängt an, mit den umstehenden Kindern herzlich zu lachen) *pandit!* Der Lehrer
26 heißt *pandit!* *pandi* heißt Schwein!
27 I: (lacht) Oh, Entschuldigung, das meinte ich natürlich nicht. Sind die Ideen dieser
28 Personen für Sie wichtig?
29 A: Ja.
30 I: Wer ist der Wichtigste für Sie?
31 A: Ich interessiere mich sehr für Tagore und Vivekananda. Tagore ging nicht in die
32 Schule, hatte aber sehr gute Ideen. Vivekananda hat gute Vorträge in Amerika
33 gehalten.
34 I: Setzen Sie selbst Ideen von Ihnen um?
35 A: (singt spontan ein Lied an, zeigt eine Box mit Unterrichtsmaterialien).
36 I: Was heißt P.S.P.P.?
37 A: Primary School P.
38 I: Haben Sie diese Materialien selbst gemacht?
39 A: Mit vielen Lehrern gemeinsam. Es gibt *Science*-Hilfsmittel, Mathematik-
40 Hilfsmittel ...
41 I: Denken Sie, dass diese Leute nach wie vor wichtig für die indische Gesellschaft?
42 A: Ja, Tagore, Gandhiji ...
43
44 I: Der Einfluss der Briten auf das Education-System, war der aus Ihrer Sicht gut oder
45 schlecht?
46 A: Sie haben die Schreibfähigkeiten der indischen Menschen entwickelt. Sie haben
47 die Angestellten ausgebildet. Diese Politik wird nach wie vor fortgesetzt. Aber das
48 Education-System ändert sich gerade. Sie haben die Grundschulbildung eingeführt.

- 1 **I:** War das gut für die Inder?
2 **A:** Nein. Es gab nur Angestellte unter den Indern, aber keine guten Positionen.
3 **I:** Was denken Sie, warum ist es wichtig, in der Grundschule Englisch zu lernen?
4 **A:** Im Grundschullevel ist es sehr wichtig, modern zu lernen. Es ist wichtig, Englisch
5 zu lernen.
6
7 **I:** Wenn sie sich drei Sachen wünschen könnten, was würden Sie sich als Lehrer
8 wünschen?
9 **A:** Dass die Kinder und die Jugend an Education teilhaben können, dass die Kinder
10 sich für Sportler interessieren, zum Beispiel für Steffi Graf. Und Jesus, dass die
11 Kinder an Gott glauben ...
12 **I:** Und Sie? Drei Wünsche frei?
13 **B:** (A übersetzt) Der Lehrer soll daran interessiert sein, wie er unterrichtet. Er soll
14 Lieder mit den Kindern singen, mit den Kindern malen und mit ihnen Sport und
15 Spiele machen.

D.6 „Staatliche Schule III“, A.P.

Aufnahmedatum: 27.01.2005

Aufnahmezeit: 14.00-16.00 Uhr

Ort der Aufnahme: Klassenraum

Aufnahme liegt als Tonband vor: Ja

Kontrolle der Transkription: Birgit Haack

Kurzbeschreibung: Das Gespräch wurde mit zwei Lehrenden und dem Direktor gehalten. Letzterer äußerte sich jedoch aufgrund von Verständigungsschwierigkeiten nur selten. Alle drei Personen unterrichten an der Schule. Keine Störfaktoren.

Allgemeine Bemerkungen: Die Schule hat einen Klassenraum und eine Veranda. Die Kinder werden an beiden Orten unterrichtet. Die Schule liegt in einer Gegend der Kleinstadt, in der Angehörige niedrigerer Kasten leben. Die Schulausstattung ist minimalistisch. An der Schule sind 100 Kinder eingeschrieben: 51 Jungen und 49 Mädchen. Eine Unterrichtsbeobachtung war nicht möglich. Der Ausstattung des Raumes und der Veranda zufolge sitzen die Kinder während des Unterrichts entweder auf dem Boden oder auf Bänken. An dieser Schule war keine Unterrichtsbeobachtung möglich.

- 1 **I:** Das ist eine Grundschule – Klassen eins bis fünf?
2 **A:** Ja. Eins bis fünf.
3 **I:** Seit wie vielen Jahren gibt es diese Schule?
4 **A:** Seit 1986.
5 **I:** Und seit wann sind Sie hier?
6 **HM:** Seit drei Jahren.
7 **A / B:** Wir auch.
8 **I:** Wie viele Schüler sind an der Schule?
9 **A:** 100. 59 Jungen und 41 Mädchen.
10 **I:** Kommen diese Kinder alle aus V.?
11 **A:** Besonders aus dieser Gegend in V. Das ist eine SC-Gegend. Es sind Kinder von
12 der Gruppe der Arbeiter. Die Kinder kommen alle von armen Eltern. Das ist aber an
13 allen staatlichen Schulen in V. so. Wenn mehr Geld da ist, gehen die Kinder an
14 Privatschulen.
15 **I:** Warum? Sind die privaten Schulen besser?
16 **A:** Nicht unbedingt besser, vielleicht. Aber es geht stark um den sozialen Status in
17 der Gesellschaft, die äußere Erscheinung. Die privaten Schulen sind sehr
18 prüfungsorientiert. Und die Eltern sind sehr daran interessiert, dass die Kinder
19 Englisch lernen. Wenn sie können, geben sie die Kinder an eine Englisch-Medium
20 Schule. Die staatlichen Schulen sind Telugu-Medium Schulen. Alle Eltern wollen,
21 dass ihre Kinder an eine Englisch-Medium Schule gehen. Und das sind die
22 staatlichen Schulen nicht.
23 **I:** Warum nicht?
24 **A:** Das ist eine Entscheidung der Regierung.
25 **I:** Und warum?
26 **A:** Weil sie wollen, dass die Kinder vor allem ihre Muttersprache lernen. An
27 Englisch sind sie nicht so interessiert. Die Regierung organisiert nur Telugu-Medium
28 Schulen.
29 **B:** Aber als Fach wird Englisch ab der dritten Klasse gelehrt.
30 **A:** Ab der dritten Klasse.
31 **I:** Würden Sie ihre eigenen Kinder an eine staatliche oder an eine private Schule
32 geben?
33 **A:** Wenn wir wollen, dass unsere Kinder Englisch lernen und gute Prüfungen
34 machen, würden wir unsere Kinder an eine Englisch-Medium Schule geben. Und
35 wenn wir das nicht so wichtig finden, Telugu-Medium. Wenn man im Wettbewerb
36 standhalten will und eine gute Arbeit finden will oder höhere Studien machen will,
37 ist es besser, die Kinder an eine Englisch-Medium Schule zu geben. Englisch ist
38 essentiell.
39
40 **I:** Ich habe gehört, dass die staatlichen Lehrer häufig besser ausgebildet sind, als die
41 privaten Lehrer. Stimmt das?
42 **A:** Die staatlichen Lehrer sind nur hochqualifiziert. Wenn jemand keine Stelle an
43 einer staatlichen Schule bekommt, geht er an eine private Schule.
44 **I:** Aber ich würde mein Kind doch an eine Schule mit guten Lehrern geben, an eine
45 staatliche Schule.
46 **A:** Die Lehrer sind gut ausgebildet, aber es fehlt oft die Infrastruktur, das meint das
47 Medium-Problem, einige Peer-Gruppen-Probleme, soziale Probleme, das
48 Armutsproblem.

- 1 **I:** Warum sind Sie Lehrer geworden?
- 2 **A:** Der Lehrerberuf ist ein sehr guter Beruf. Es ist schön, mit Kindern
3 zusammenzusein. Mit Kindern zusammenzusein macht uns immer sehr glücklich.
4 Manchmal gibt es auch Ärger, in manchen Fällen.
- 5 **I:** Unterrichten Sie alle drei?
- 6 **A:** Ja.
- 7 **I:** Wenn wir sagen, 100 Schüler ...
- 8 **B:** Wir haben fünf Klassen. Aber die Ratio ist gut.
- 9 **I:** In A.P. gibt es viele arbeitslose Lehrer.
- 10 **A:** 3 *lakhs* arbeiten als Lehrer.
- 11 **B:** Ich denke ein *lakh* ist arbeitslos.
- 12 **I:** Warum so viele?
- 13 **B:** Wir haben den Ausbildungsgang B.Ed. Bevor sie eine Arbeit bekommen, müssen
14 sie ihren B.Ed. beenden. In der gleichen Zeit nimmt die Zahl derer, die Lehrer
15 werden wollen, zu. Aber mehr freie Plätze gibt es nicht. So haben wir immer mehr
16 arbeitslose Lehrer.
- 17 **I:** Ich habe in Deutschland gehört, aber vielleicht stimmt das nicht, dass der
18 Bildungssektor in Indien als ganzes Probleme mit Korruption hat. Um eine Arbeit als
19 Lehrer zu bekommen, muss man viel Geld bezahlen.
- 20 **B:** Praktisch sind wir dem nicht begegnet, aber wir haben davon gehört.
- 21 **A:** Sie sprechen über die Schmiergelder. Korruption. Ja, wir haben darüber gehört.
- 22 **I:** Gibt es in A.P. auch Korruption auf dem Sektor der Education?
- 23 **A:** Es gibt Korruption, aber im Vergleich zu anderen Bereichen ist sie sehr niedrig.
24 Es gibt sie, aber sie ist gering.
- 25 **B:** Nicht nur im Schulbereich. Auch auf höheren Ebenen, auf administrativer Ebene.
- 26 **I:** Bitte erklären Sie mir: Wer bekommt Geld von wem? Und warum?
- 27 **A:** Eine Person, die nicht gut qualifiziert ist und keine gute Einstellung hat, gibt
28 Geld, um Arbeit oder einen Job zu bekommen. Man kann auch hart studieren und gut
29 lernen, aber wenn man das Geld benutzt, kann man andere Quellen eröffnen, andere
30 Wege gehen.
- 31 **I:** Warum und wie sind Sie an diese Schule gekommen?
- 32 **A:** Über das Transfer-System.
- 33 **I:** Sie gingen zum DSC?
- 34 **B:** Ja, ja.
- 35 **A:** District Selection Comitee.
- 36 **I:** Wo ist das?
- 37 **B:** In K. Distrikt Ebene.
- 38 **I:** Sie suchten also eine Arbeit, gingen zum DSC.
- 39 **A:** Ja, wir haben Arbeit gesucht, habe den Test geschrieben, ein Interview gehabt
40 und habe die Arbeit bekommen. Zuerst habe ich in N. gearbeitet. Dann hatte ich die
41 Chance, hierher zu wechseln. Den Arbeitsort zu wechseln war nicht zwangsweise,
42 wir sind hier mit eigener Entscheidung gekommen.
- 43
- 44 **I:** Sie sprachen über den sozialen Hintergrund der Kinder, der SC-Kinder, die eher
45 arm sind, kommen die Kinder regelmäßig in die Schule?
- 46 **A:** Sie würden regelmäßig kommen, aber die Hausarbeit, die sozioökonomischen
47 Bedingungen bei ihnen zu Hause sind nicht sehr gut.

- 1 **B:** Sie gehen betteln. Wir haben davon einige Fälle, aber die Abwesenheit ist nicht so
2 hoch, wie an anderen Schulen.
- 3 **I:** Nicht so hoch.
- 4 **B:** Nein. Die Kinder fahren über das Wochenende in Städte in der Umgebung,
5 verkaufen Tee oder Kaffee, und fehlen dann häufig ein oder zwei Tage. Aber länger
6 eigentlich nicht.
- 7 **A:** Um etwas Geld zu verdienen.
- 8 **I:** Wissen Sie, wie viele Kinder das betrifft?
- 9 **B:** In diesem Jahr sind es nicht so viele. Im letzten Jahr waren es mehr.
- 10 **A:** Zwei-drei Prozent.
- 11 **B:** Zwei-drei Prozent.
- 12 **I:** Und was machen Sie, um die Kinder in die Schule zu holen?
- 13 **A:** Wir fragen die Eltern. Aber sie brauchen die Geldquelle.
- 14 **B:** Sie sind nicht gewillt, das Kind in die Schule zu geben.
- 15 **I:** Wissen Sie, wie viele Kinder in der Region keine Schule besuchen?
- 16 **A:** Die Regierung ist sehr strikt, deswegen sind 99 % der Kinder eingeschrieben, in
17 dieser Gegend. Unabhängig, ob sie eine private oder eine staatliche Schule besuchen,
18 aber sie sind eingeschrieben. Wenn Kinder nicht eingeschrieben sind, sind es
19 Nomaden-Kinder.
- 20 **I:** Aber es gibt einen Unterschied zwischen Einschreibung und regelmäßigem
21 Kommen, stimmt das?
- 22 **A:** Besonders kleinere Kinder fahren mit ihrer Familien oft zu Feiern in andere
23 Dörfer, weil sie sehr klein sind. Die fehlen dann, kommen nicht regelmäßig,
24 manchmal. Sie sind viel unterwegs. Und dann die Kinder die arbeiten, das haben wir
25 ja schon gesagt. Also es ist manchmal.
- 26 **I:** Was denken Sie, welche Perspektive haben die Kinder Ihrer Schule? Was machen
27 die Kinder nach der Grundschule?
- 28 **B:** Sie gehen an die High School.
- 29 **I:** Alle von ihnen?
- 30 **B:** Alle von ihnen.
- 31 **I:** Leben die Kinder dann in einem Internat?
- 32 **A:** Nur die von außerhalb kommen. Unsere Schüler nicht. Sie bekommen aber hier
33 täglich eine Mittagsmahlzeit.
- 34 **I:** Jeden Tag?
- 35 **A:** Ja, jeden Tag. Das Mittag wird von der Regierung angeboten.
- 36
- 37 **I:** Unterrichten Sie nach dem staatlichen Lehrplan?
- 38 **A / B:** Ja.
- 39 **I:** Und denken Sie. Dass es ein guter Lehrplan ist?
- 40 **A:** Dieser Lehrplan ist für alle Kinder in Andhra Pradesh, egal, ob sie auf dem Land
41 oder in der Stadt leben. Er ist für alle gleich.
- 42 **B:** Auch Leute, die in kleinen Dörfern leben, haben diesen Lehrplan. Der Lehrplan
43 ist für alle gleich.
- 44 **I:** Und mögen Sie ihn?
- 45 **A:** (lacht) Ja.
- 46
- 47 **I:** Besuchen Sie Lehrerfortbildungen?
- 48 **B:** Ja.

- 1 **A:** Monatlich ein Mal ...
- 2 **B:** Wir nehmen an ihnen teil. Wir haben schon an drei Fortbildungen teilgenommen.
- 3 **I:** Im Jahr?
- 4 **A / B:** Nicht im Jahr, in unserem Service.
- 5 **A:** Wir arbeiten jetzt seit acht Jahren und haben in dieser Zeit drei Fortbildungen
- 6 gehabt.
- 7 **I:** Und in welchen Fächern?
- 8 **A:** Alles, was die Grundschule betrifft, alle Fächer.
- 9 **I:** Auch Unterrichtsmethoden?
- 10 **B:** Ja, auch Unterrichtsmethoden.
- 11 **I:** Und wo machen Sie das?
- 12 **B:** Im MRC.
- 13 **I:** Welchen Unterrichtsrhythmus haben Sie, welche Perioden?
- 14 **B:** 45 Minuten.
- 15 **A:** Unser Stundenplan hat 7 Perioden. Jede Periode hat 45 Minuten. Morgens und
- 16 nachmittags. Nach der Morgensektion gibt es Mittag, dann gibt es drei Perioden.
- 17 Von 45 Minuten.
- 18 **I:** Welche beruflichen Hintergrund haben Sie?
- 19 **B:** Ich war an der Osmania-Universität und habe dort meine Postgraduierung
- 20 gemacht. Und meinen B.Ed. auch.
- 21 **I:** Und Sie?
- 22 **A:** Ich habe meinen B.Ed. in Orissa gemacht.
- 23 **I:** Warum dort?
- 24 **A:** In A.P. gibt es nicht so viele Collegeplätze wie Leute, die Lehrer werden wollen.
- 25 **I:** Sind Sie gerne Lehrer?
- 26 **A:** Ja.
- 27 **I:** Und Sie?
- 28 **B:** Ja.
- 29 **I:** Warum sind Sie Lehrer geworden?
- 30 **A:** In der Zeit unserer Ausbildung hatten wir keine Möglichkeiten, etwas anderes zu
- 31 werden und dort einen Job zu bekommen. Medizin oder Ingenieurswesen wären zu
- 32 teuer gewesen. Eine Lehrerausbildung haben wir bekommen und konnten sie
- 33 bezahlen.
- 34 **I:** Fühlen Sie sich in der Gesellschaft respektiert?
- 35 **A:** Wir haben über Korruption gesprochen. Lehrer sind nicht korrupt und es gibt
- 36 keine Korruptionsgelder zu den Lehrern. Es gibt deswegen keine ökonomische
- 37 Entwicklung.
- 38 **I:** Und Sie?
- 39 **B:** Ja, ich fühle mich respektiert.
- 40 **I:** Aber ich traf einen Lehrer, der sich ein großes Haus gebaut hat.
- 41 **A:** (lacht) Nein, Madam, vor dem Ruhestand kann kein einzelner Lehrer ein
- 42 mittelgroßes Haus bauen. Aber in anderen Departments, nach 5-10 Dienstjahren,
- 43 kann man sich ein gutes, großes Haus bauen. Das ist der Unterschied. Weil diese
- 44 Leute sehr viel Geld über Schmiergelder, Korruptionsgelder, verdienen. Wir haben
- 45 keine Quellen, weil wir unsere gesamte Zeit mit den Kindern verbringen.
- 46 **I:** Und wie macht der Lehrer das, das er sich das große Haus bauen kann?
- 47 **A:** Er hat einen Bankkredit genommen, deswegen hat er das Haus gebaut.
- 48

- 1 **I:** Sind Sie zufrieden mit Ihrer Ausbildung?
- 2 **A / B:** Ja.
- 3 **I:** Was ist für Sie als Lehrer wichtig, was wollen Sie ihren Schülern beibringen?
- 4 **A:** Wir drücken unsere Ideen aus, wie man schreibt, lernt ...
- 5 **I:** Und neben dem Lehrplan?
- 6 **A:** Da gibt es cocurriculare Aktivitäten, Tanzen, Sport ...
- 7 **I:** Und ist das auch wichtig für Sie?
- 8 **A:** Ja.
- 9 **I:** Warum?
- 10 **A:** Wegen der körperlichen Entwicklung.
- 11 **B:** Wegen einer ganzheitlichen Entwicklung.
- 12 **I:** Und welche Werte sind Ihnen wichtig?
- 13 **A:** Die Schüler sollen Disziplin zeigen, gut lernen.
- 14 **I:** Benutzen Sie manchmal den Stock?
- 15 **A:** Nein, keine körperliche Bestrafung.
- 16 **B:** Nein.
- 17 **I:** Glauben Sie, dass an privaten Schulen mehr geschlagen wird?
- 18 **A:** Es gibt da einen großen Unterschied. Sie bestrafen dort viel mehr. Die Kinder
- 19 werden geschlagen, wenn sie lernen sollen. Das ist die Meinung der Privatschulen.
- 20 **I:** An staatlichen Schulen ist das verboten, stimmt's?
- 21 **B:** Ja, körperliche Bestrafung ist wie ein Verbrechen, man darf es nicht. Aber
- 22 manchmal fällt es schwer, muss ich ehrlich sagen.
- 23 **A:** Wenn wir Probleme haben, sagen wir es den Eltern. Wenn es gar nicht geht,
- 24 benutzen wir manchmal den Stock. Das ist keine körperliche Strafe in diesem Sinne.
- 25
- 26 **I:** Was denken Sie über die Education im alten Indien?
- 27 **B:** Es war eine sehr gute Education. Aber der Hintergrund ist, sie war nicht für alle,
- 28 sie war limitiert.
- 29 **I:** Gibt es heute noch *gurukulas*?
- 30 **A:** Nicht in diesem Sinne, aber es gibt Veda-Schulen. Die sind den *gurukals* ähnlich.
- 31 **I:** Was denken Sie?
- 32 **A:** Das Gleiche.
- 33 **I:** Indien hatte ebenso viele gute Pädagogen, wie Aurobindo Ghosh, Swami
- 34 Vivekananda, Gandhi, Tagore ... Ihre Ideen habe ich gelesen und bin sehr
- 35 beeindruckt. Was ist ihre Meinung über diese Denker? Haben sie eine aktuelle
- 36 Relevanz?
- 37 **B:** Sie hatten sehr gute Gedanken und gute Leitlinien. Aber sie sind nicht auf allen
- 38 Ebenen anwendbar, denke ich. Wir arbeiten mit kleinen Kindern, da können wir
- 39 nicht mit höherer Philosophie arbeiten.
- 40 **I:** Was denken Sie, ist es in ihrer eigenen Unterrichtspraxis wichtig, diese Leute zu
- 41 kennen?
- 42 **B:** Ja, das ist wichtig.
- 43 **I:** (zu A) Und was denken Sie?
- 44 **A:** (schweigt)
- 45 **I:** Haben Sie von den großen Denkern eine Lieblingsperson?
- 46 **B:** Ja, Vivekananda.
- 47 **I:** (zu A) Und Sie?
- 48 **A:** (lacht) Tagore.

- 1 **I:** Warum?
2 **A:** Wegen Santiniketan. *Gitanjali* [Für diese Gedichtsammlung erhielt Tagore 1913
3 den Literaturnobelpreis]
4 **I:** (zum Direktor) Und Sie?
5 **HM:** Mao.
6 **I:** Und spielen diese Leute in Ihrer Unterrichtspraxis eine Rolle?
7 **B:** Nein. Unsere Kinder sind zu klein.
8
9 **I:** Haben Sie besondere Unterrichtsmethoden?
10 **A / B:** (schweigen)
11 **A:** Englisch.
12 **I:** Kennen Sie Gruppenarbeit?
13 **A:** Dieser Unterricht findet bei uns nicht statt. Nach dem Unterricht verrichten viele
14 Kinder Hausarbeit. Dadurch bekommen sie eine andere Form von Bildung. Das
15 nennen wir 'scientific education'. Diese Art von Bildung unterstützen wir. Das
16 findet sich auch in Gandhis Philosophie wieder.
17 **I:** Benutzen Sie Unterrichtsmaterialien?
18 **A:** Ja, wir benutzen Unterrichtsmaterialien.
19 **I:** Stellen Sie es selbst her oder bekommen sie es von der Regierung?
20 **A:** Beides. Wenn es möglich ist, stellen wir es selbst her.
21 **I:** Und benutzen Sie auch Schulbücher?
22 **A:** Ja.
23 **I:** Wann sagen Sie 'Meine Arbeit ist erfolgreich'? Welches Ziel haben Sie?
24 **B:** Wir sind nicht zufrieden, was den mentalen Status betrifft. Unsere Ziele können
25 wir in dem Sinne nicht erreichen.
26 **I:** Warum nicht?
27 **B:** Die Umgebung, die Infrastruktur, die Kinder, die aus armen Familien kommen ...
28 **I:** Wie würde Ihre Traumschule aussehen?
29 **A:** Träume sind da, aber sie können nicht realisiert werden.
30 **I:** Aber wenn es ginge?
31 **A:** Die Schule sollte außerhalb der Stadt sein, mit einem Garten und allen Spiel- und
32 Lernmöglichkeiten, die wichtig sind. Aber innerhalb unseres Dienstes ist das nicht
33 möglich.
34 **B:** Ja, hier ist das nicht möglich. In Santiniketan ist das möglich, aber hier nicht.
35
36 **I:** Was ist für Sie ein guter Schüler?
37 **A:** Ein guter Schüler ist sehr diszipliniert, er lernt gut. Er respektiert die Eltern und
38 die Lehrer.
39 **I:** (zu B) Und für Sie?
40 **B:** Er hat ein gutes Benehmen und eine gute Bildung.
41 **I:** Und ein guter Lehrer?
42 **A:** Ein guter Lehrer unterrichtet mit guten Methoden.
43 **I:** (zu B) Und für Sie?
44 **B:** Das Gleiche.
45
46 **I:** Welche Einflüsse hatte die Kolonialzeit auf die Bildung, speziell auf die
47 Grundschulbildung, in Indien?

- 1 **B:** Macaulay, Woods ... Die hatten Einflüsse auf das System. Diese beiden Personen
2 haben das Schulbildungssystem in Indien eingeführt. Das wissen wir. Wir wissen
3 nicht im Einzelnen, wie der Einfluss auf die Grundschulbildung war.
- 4 **I:** War ihr Einfluss ein guter?
- 5 **B:** Ich spreche nicht über gute oder schlechte Dinge. Was ich weiß, sind die Namen
6 und dass sie einen Einfluss hatten.
- 7 **I:** Was denken Sie, wie wichtig sind die 'westlichen' Werte – Individualismus,
8 Selbstverwirklichung ...
- 9 **B:** Nicht nötig, für dieses Land. Es lebt von kleinen Familiensystemen,
10 Familienbeziehungen. Das ist wichtiger.
- 11 **A:** Wir haben traditionelle und religiöse Gewohnheiten und Bräuche. Das muss
12 bewahrt werden.
- 13 **I:** Ich denke, dass sich das grade in den großen Städten verändert.
- 14 **B:** Ja, das stimmt. Ich denke, dass die Entwicklung in die westliche Richtung geht.
- 15 **I:** Wenn Sie drei freie Wünsche hätten, als Lehrer, was würden Sie sich für Ihre
16 Schüler oder für sich selbst wünschen?
- 17 **A:** Frieden. Wirklichkeit (reality), ertragreich (fruitful). Was immer wir tun, sollte
18 erfolgreich sein.
- 19 **B:** Ideell, aktiv und gesund.

D.7 „Private Schule II“, A.P.

Aufnahmedatum: 31.01.2005

Aufnahmezeit: 10.00-12.30 Uhr

Ort der Aufnahme: Büro des Direktors

Aufnahme liegt als Tonband vor: Ja

Kontrolle der Transkription: Birgit Haack

Kurzbeschreibung: Das Gespräch wurde zunächst mit dem Direktor geführt. Später wurden eine Lehrerin und ein Lehrer befragt, wobei die Lehrerin im Verlauf des Gesprächs nach anfänglicher Zurückhaltung aktiver wurde. Teilweise erheblicher Straßenlärm, diverse hereinkommende Leute, durch welche das Gespräch häufig unterbrochen wurde.

Allgemeine Bemerkungen: Die Schule existiert seit sieben Jahren. Es arbeiten hier acht Lehrer. Vor zwei Jahren wurde eine Zweigschule im gleichen Ort eröffnet, in einem Dorf in der Umgebung gibt es eine dritte Zweigstelle. An der besuchten Schule lernen 540 Schüler: 350 Jungen und 190 Mädchen. An dieser Schule war eine unstrukturierte Unterrichtsbeobachtung möglich (E.4).

1 Interviewtranskript: Direktor

2 **I:** Seit wann existiert diese Schule?

3 **HM:** Seit sieben Jahren.

4 **I:** Sie kommen aus Kerala, wieso haben Sie in V. eine Schule eröffnet?

5 **HM:** Zuerst kam ich nach S. und habe dort zwei Jahre als Lehrer gearbeitet. Zu
6 dieser Zeit gab es in V. keine guten Schulen, vor allem keine Englisch-Medium
7 Schulen. Die staatlichen Schulen sind oft überfüllt. Die Eltern suchen nach Schulen,
8 wo die Klassen nicht so groß sind und die Kinder wirklich etwas lernen.

9 Insbesondere auf den Dörfern gibt es immer noch ein großes Defizit an guten
10 Schulen. Englisch ist sehr wichtig. So habe ich das beschlossen. Ich habe die
11 Qualifikation, das einzige, was ich nicht hatte, war Geld. Später habe ich das
12 irgendwie geschafft.

13 **I:** Wie haben Sie Ihre Lehrer gefunden?

14 **HM:** Ich habe in Kerala Annoncen in die Zeitungen gesetzt. Und sie kamen zu
15 Interviews. Ich habe sie anhand ihrer Abschlüsse und Fähigkeiten ausgewählt.

16 **I:** Warum haben Sie Ihre Schule [...] genannt?

17 **HM:** Kerala ist für seine Bildungserfolge in ganz Indien bekannt. Die Bildung spielt
18 in Kerala eine sehr wichtige Rolle. Die Regierung gibt viel Geld für die Bildung dort
19 aus. Außerdem lernen die Kinder dort seit Jahrzehnten Englisch ab der ersten Klasse.
20 Das war ja hier viele Jahre nicht so. Diese Schule ist, wie auch in Kerala, eine
21 *English-Medium School*. Das Unterrichtsmedium ist also in allen Fächern Englisch.

22 **I:** Es werden keine anderen Sprachen unterrichtet?

23 **HM:** Doch, Telugu und Hindi. Das Medium des Unterrichts ist aber Englisch.

24

25 (Ein Mann kommt ins Büro. Nachdem er wieder gegangen ist, übersetzt der Direktor,
26 worum es in der Unterhaltung ging)

27

28 **HM:** Er fragte, ob er die Schulgebühren später bezahlen kann.

29 **I:** Und ist das möglich?

30 **HM:** Ja, natürlich. Wir müssen uns den Zahlungsmöglichkeiten der Eltern anpassen,
31 wenn wir wollen, dass sie ihre Kinder zu uns geben. Die Gebühren verfolgen wir
32 also nicht sehr strikt, ein späteres Zahlen ist möglich.

33 **I:** Wie viel müssen die Eltern für die erste Klasse bezahlen?

34 **HM:** In der ersten Klasse gibt es drei Zahlungen, die erste, die zweite und die dritte.
35 Jede Zahlung beträgt 600,-Rupien.

36 **I:** Das sind jährlich 1800,-Rupien?

37 **HM:** Ja. Aber die meisten der Eltern zahlen später. Einige zahlen auch weniger,
38 500,-Rs zum Beispiel. Wir müssen uns als private Schule an den Möglichkeiten der
39 Eltern orientieren.

40 **I:** Haben Sie Probleme zu bestehen?

41 **HM:** Unsere Schule läuft, aber der Konkurrenzkampf mit anderen Schulen ist hoch.
42 Es sind hier viele private Schulen entstanden. Dieser Konkurrenzkampf ist nicht
43 immer „sauber“. Einige Schulen machen andere schlecht und behaupten, dass sie
44 keine gute Education anbieten. Wir versuchen, zu bestehen. Als [...] -Schule haben
45 wir viele Lehrer aus Kerala. Das hat einen großen Vorteil, die Lehrer aus Kerala
46 leben alle in einem Haus. Sie sind zuverlässig und immer anwesend. Das kann man
47 von den lokalen Lehrern nicht sagen, da ist eine hohe Abwesenheit. Außerdem
48 arbeiten unsere Lehrer mit größerer Hingabe, mit dem Gefühl, dass sie wirklich

1 unterrichten wollen. Und sie sprechen sehr gut Englisch. Das können die lokalen
2 Lehrer auch nicht.

3
4 **I:** Warum sind Sie Lehrer geworden?

5 **HM:** Zuerst wurde ich Ingenieur. Ich habe Mathematik auf dem *intermediate-Level*
6 studiert. Aber meine Familie ist nicht wohlhabend, finanziell. Ich musste sehen, wie
7 ich Geld verdiene. So habe ich meine Ambition, als Ingenieur zu arbeiten,
8 aufgegeben und bin Lehrer geworden. Ich war ein sehr guter Lehrer.

9 **I:** Sind Sie heute mit Ihrer Arbeit zufrieden?

10 **HM:** Ja. Ich bin sehr zufrieden. Aber ich möchte, dass mein Sohn Ingenieur wird.

11 **I:** Und wenn Sie sagen, dass es viele Eltern gibt, die nicht die vollen Gebühren
12 zahlen können - haben Sie Probleme, zu bestehen oder können Sie gut leben?

13 **HM:** Es ist nicht sehr sicher. Es ist unsicher. Aber gegenwärtig gibt es kein Problem.
14 Ich bin bereit, hart zu arbeiten und werde dann auch Ergebnisse sehen. Daran glaube
15 ich.

16 **I:** Wie viel müssen die Eltern in der fünften Klasse zahlen?

17 **HM:** Fünfte Klasse ... 740,-Rupien. Drei Mal jährlich.

18
19 **I:** Fühlen Sie sich als Lehrer in der Gesellschaft respektiert?

20 **HM:** Oh ja. Lehrer sind sehr hoch angesehen. Überall in Indien, besonders in Andhra
21 Pradesh, sind Lehrer sehr angesehen.

22 **I:** Warum besonders in A.P.?

23 **HM:** Hier gibt es viele orthodoxe Menschen, keine liberalen. Und die respektieren
24 die Lehrer mehr. Kerala ist viel liberaler, da ist das nicht ganz so.

25 **I:** Sind die Lehrer an Ihrer Schule alle ausgebildet?

26 **HM:** Nicht alle. 4-5 Lehrer haben einen B.Ed., aber die anderen nicht. Sie sind
27 qualifiziert, aber nicht speziell als Lehrer ausgebildet.

28 **I:** Wie viele Lehrer arbeiten hier?

29 **HM:** 16.

30 **I:** Und Sie selbst, haben Sie eine Lehrerausbildung?

31 **HM:** Ich nicht. Aber meine Frau ist B.Ed.

32
33 **I:** In Deutschland hören wir manchmal, dass Indien ein Problem mit der Korruption
34 hat. Stimmt das?

35 **HM:** Indien ist das korrupteste Land der Welt.

36 **I:** Wirklich?

37 **HM:** Ja. Die Bürokratie ist am korruptesten.

38 **I:** Im Bildungssystem auch?

39 **HM:** Ja. Natürlich.

40 **I:** Wie sieht das aus?

41 **HM:** Die Korruption ist auf allen höheren Ebenen, auf der Distrikt-Ebene. Sie
42 beginnt auf der Mandal-Ebene. Auf der Unterrichtsebene gibt es keine Korruption.

43 **I:** Und wer bekommt von wem Geld?

44 **HM:** (lacht) Die Beamten. Das ist eine private Schule. Ich kann derzeit nicht alle
45 Ausstattungen gewährleisten, ich kann nicht alle Normen erfüllen. Wasräume zum
46 Beispiel. Und deswegen muss ich sehr viel Geld bezahlen, sonst würde die Schule
47 geschlossen werden.

1 **I:** Müssen nur die privaten Schulen bezahlen?

2 **HM:** In V. gibt es nur zwei staatliche Schulen. Und 13 private. Sie nehmen Geld von
3 13 Schulen. Von diesen beiden staatlichen nicht. Gestützte Schulen (aided schools)
4 dürfen keine Gebühren nehmen, aber sie tun es trotzdem. Und die gestützten Lehrer
5 werden nicht richtig bezahlt. Sie müssen an höhere Ebenen Geld bezahlen, viel Geld,
6 damit sie ihr Gehalt überhaupt bekommen.

7 **I:** Das ist unglaublich.

8 **HM:** Ja.

9 **I:** Und können Sie etwas dagegen unternehmen?

10 **HM:** Nein, nichts. Weil mein eigenes Leben wichtig ist, stimmt's? Ich muss sehen,
11 dass ich selbst leben kann. Ich bin selbst kein politischer Führer, ich bin eine private
12 Person. Ich nehme nicht an der Politik teil, ich bin nur ein Bürger. Und als Bürger
13 kann ich darüber sprechen, aber mehr nicht. Die Offiziellen sollten etwas dagegen
14 tun, sie sollten Pläne machen. Das Bildungssystem in Indien ist sehr korrupt. Stellen
15 Sie sich vor: ich gehe vor kurzem zum DEO, und unten am Eingang hängt ein Schild
16 'Dieses Amt ist frei von Korruption'. Und kaum mache ich die erste Tür auf, werden
17 die Hände aufgehoben. Das können Sie sich gar nicht vorstellen. Das Wasser läuft so
18 viele Stufen hinunter, dass unten nichts mehr ankommt. So ist das hier.

19 **I:** Ich habe auch Offizielle gefragt, sie sagen, dass es im gesamten indischen
20 Bildungssystem keine Korruption gibt.

21 **HM:** Sie sind Europäerin, Ihnen wird man so etwas nicht erzählen. Aber wir wissen
22 es alle.

23 **I:** Ich habe noch eine andere Frage. In A.P. gibt es sehr viele arbeitslose Lehrer, ich
24 glaube ein *lakh*. Ich habe gehört, dass Lehrer, die an einer staatlichen Schule arbeiten
25 wollen, viel Geld bezahlen müssen, um Arbeit zu bekommen. Stimmt das?

26 **HM:** Das stimmt. Ich weiß es nicht persönlich, aber ich habe das auch gehört.

27 **I:** An wen müssen die Lehrer bezahlen?

28 **HM:** An das DSC. Was Sie gehört haben, ist korrekt. Es ist wahr. Aber ich habe
29 keine persönlichen Erfahrungen, weil ich ein Privatschullehrer bin.

30

31 **I:** Haben Sie Lehrerfortbildungen für Ihrer Lehrer?

32 **HM:** Nein.

33 **I:** Sind Sie irgendwie mit dem MEO verbunden?

34 **HM:** Ein Mal im Jahr kommen sie und schreiben einen Bericht. Und holen Geld ...

35

36 **I:** Was ist für Sie als Direktor wichtig, für Ihre Schule?

37 **HM:** *Real Education is one which enables one to stand on one's leg.* Das ist von
38 Vivekananda. Wie ich bereits sagte, haben wir hier sehr hingebungsvolle Lehrer. Es
39 ist uns wichtig, unsere Schüler zu entwickeln und voranzubringen. Wir leisten das
40 Maximum. Weil wir Gebühren nehmen, müssen wir eine sehr gute Qualität leisten
41 und gerecht sein. Wir nehmen Geld von den Kindern, deswegen müssen wir für sie
42 das Beste geben. Das machen wir zu 100 %. Aber wir können nicht die gesamte
43 Ausstattung bieten, wie eine Bibliothek. Die Gebühren reichen, um die
44 Lehrergehälter zu bezahlen, und die Miete für das Gebäude. Das ist alles gemietet.
45 50.000,-Rupien im Jahr. Und für das Internat zahlen wir 40.000,-Rupien. Das ist ein
46 Haus für die Schüler und für die Lehrer [die Schule hat ein Haus in der Stadt
47 gemietet, in dem die Schüler aus der Umgebung und die Lehrer aus Kerala leben].

- 1 **I:** Wie ist der soziale Hintergrund der Kinder, die im Internat leben?
- 2 **HM:** Sie leben nicht in diesem Dorf. In ihren Dörfern gibt es keine guten Schulen.
- 3 **I:** Und die Eltern dieser Kinder, sind sie eher arm?
- 4 **HM:** Sie sind meist NRI's. Non Residential Indians. Sie arbeiten in Dubai, im
- 5 mittleren Osten, Dubai, Muskat ... Meistens die Väter, sie arbeiten als Fahrer,
- 6 Bauarbeiter, Tischler ...
- 7 **I:** Kommen Ihre Kinder eher aus reichen oder armen Familien?
- 8 **HM:** Mittelklasse und untere Mittelklasse.
- 9
- 10 **I:** Was erwarten Sie von Ihren Lehrern?
- 11 **HM:** Sie sollten angestrengt arbeiten. Ich bin immer hier und kann Anweisungen
- 12 geben, wie sie arbeiten sollen. Ich erwarte immer mehr von ihnen.
- 13 **I:** Wie sollte ein guter Schüler sein?
- 14 **HM:** Disziplin ist eins der wichtigsten Dinge. Er sollte auch angestrengt arbeiten,
- 15 lernen. Der Religion gebe ich nicht viel Beachtung, aber wie sie sie benutzen sollen.
- 16 Es gibt keine Unterschiede in den Religionen, deswegen spielt das bei uns keine
- 17 große Rolle. Ob ich Hindu bin, Moslem oder Christ ist nebensächlich. Entscheidend
- 18 ist, was ich für ein Mensch bin und wie ich meine Religion lebe, ob ich ein guter und
- 19 gerechter Mensch bin. Meine Schwiegermutter ist streng gläubige Hindu. Sie betet
- 20 jeden Tag. Ich akzeptiere das, weil es wichtig für sie ist. Aber ich mache das nicht,
- 21 für mich sind das Äußerlichkeiten. Vor Gott sind wir alle gleich. Und ich bin der
- 22 festen Überzeugung, dass Gott zwar viele Namen hat, aber im Grunde nur einer ist.
- 23 Einer für alle mit vielen Gesichtern. Deswegen behandeln wir an dieser Schule alle
- 24 Religionen gleich. Das ist uns sehr wichtig.
- 25
- 26 **I:** Arbeiten Sie mit einem staatlichen Lehrplan?
- 27 **HM:** Ja. CBSE. *Central Board of Secondary Education*. Bis zur fünften. 6.-10.
- 28 Klasse ein staatlicher Lehrplan. Aber unsere Schule läuft nach den Regeln der
- 29 Landesregierung. Einige Schulen laufen nach den Regeln der Zentralregierung.
- 30 **I:** Welches Unterrichtsmaterial benutzen Sie?
- 31 **HM:** Karten, Globus, CDs, Kassetten, wir haben einen Computer, natürlich
- 32 Schulbücher ...
- 33 **I:** Nach welchem Rhythmus arbeiten Sie? Welche Lernperioden haben Sie?
- 34 **HM:** Wir haben 7 Perioden a' 45 Minuten. Vor dem Essen vier Perioden, danach
- 35 drei Perioden.
- 36 **I:** Bringen die Kinder das Mittag von zu Hause mit?
- 37 **HM:** Ja.
- 38 **I:** Welche Fächer sind besonders wichtig?
- 39 **HM:** Den Eltern sind Mathematik, Englisch, Science besonders wichtig. Die Kinder
- 40 müssen die Prüfungen bestehen. Wir haben zwar auch das Fach Zeichnen, aber das
- 41 ist nicht so wichtig, wie die anderen Fächer, die man braucht, um zum Beispiel
- 42 Ingenieur zu werden.
- 43 **I:** Haben Sie cocurriculare Aktivitäten?
- 44 **HM:** Ja, Spiele. Kabbadi, Kho Kho und andere. Sport geben wir keine große
- 45 Bedeutung. In der Schule ist das nicht wichtig, dafür haben wir keine Zeit. Die Eltern
- 46 fordern von uns, dass wir die Kinder entsprechend des Lehrplans bilden. Die Lehrer
- 47 verlangen das dann auch von den Kindern.
- 48 **I:** Ist es verbreitet, die Kinder zu schlagen?

- 1 **HM:** An allen Schulen werden die Kinder auch körperlich bestraft. Aber es gibt eine
2 staatliche Regel, dass die Kinder nicht geschlagen werden sollen. Die Kinder dürfen
3 nicht verletzt werden. Aber ohne Schläge lernen die Kinder nicht. Die Eltern
4 verlangen das auch von uns. 'Sie lernt nicht? Schlagen Sie sie!', etwa so.
5
- 6 **I:** Wie viele Schüler lernen an Ihrer Schule?
7 **HM:** Insgesamt 900. In zwei Zweigstellen. Eine dritte Schule habe ich auf einem
8 anderen Dorf errichtet. Da arbeiten nur zwei Lehrer mit 40 Schülern.
9 **I:** Wie viele Schüler sind an dieser Schule?
10 **HM:** 540. 350 Jungen, 190 Mädchen. Den Menschen hier ist die Education der
11 Jungen wichtiger. Die Jungen sind bevorzugt. Das Familiensystem ist hier anders.
12 Ein männliches Kind wird mehr respektiert. Die Eltern freuen sich über Jungen, nicht
13 über Mädchen. Sie sollen später das Geld für die Familie verdienen und die Eltern im
14 Alter betreuen. Mädchen werden verheiratet und verlassen das Haus. Das ist anders
15 als in Ihrer Kultur, bei Ihnen ist mehr Freiheit. In den Städten ist das hier auch
16 teilweise so. Aber auf den Dörfern ist die Freiheit begrenzt, und die Menschen sind
17 damit zufrieden.
18
- 19 **I:** Welche Werte sind für Sie an Ihrer Schule wichtig?
20 **HM:** Ich sagte bereits, dass Disziplin wichtig ist. Wenn Disziplin herrscht, können
21 andere Probleme auch gelöst werden. Das ist wichtig. Die Schüler sollten auch die
22 Lehrer respektieren. Diese moralischen Werte sind in der Schule wichtig.
23
- 24 **I:** Wie viele Schüler kommen am Tag nicht in die Schule?
25 **HM:** Die meisten von ihnen kommen. Sie bezahlen dafür. Vielleicht fehlen täglich
26 ein oder zwei Schüler.
27 **I:** Wissen Sie, wie viele Kinder in der Gegend keine Schule besuchen?
28 **HM:** Es gibt immer noch viele Kinder, die arbeiten müssen. Besonders die Kinder
29 aus den Randgebieten gehen gar nicht oder unregelmäßig in die Schule. Aber
30 prozentual gesehen gehen die meisten Kinder in die Schule.
31
- 32 **I:** Welche Einflüsse hatten die Briten auf die Grundschulbildung in Indien? War es
33 ein guter oder ein schlechter Einfluss?
34 **HM:** Sie hatten einen großen Einfluss, besonders einige Generäle der Ostindischen
35 Kompanie. Sie beförderten Englisch, die englische Education. Sie verboten schlechte
36 soziale Riten, zum Beispiel *sati* [Witwenverbrennung]. Sie hatten einen sehr guten
37 Einfluss auf die Gesellschaft.
38
- 39 **I:** Indien hatte große Educatoren. Haben sie jemanden, den Sie besonders schätzen?
40 **HM:** Swami Vivekananda.
41 **I:** Warum?
42 **HM:** Er war ein großartiger Lehrer. Er verwendete einfache Worte und war voller
43 Ideen. Und Tagore war auch großartig. Seine Schule in Santiniketan war sehr gut.
44 Sie waren sehr selbstlos. Das können wir nicht. Solche Personen sind selten, man
45 findet eine unter einer Million.
46 **I:** Spielen die Ideen dieser Leute in Ihren Unterrichtsmethoden eine Rolle?
47 **HM:** Wir unterrichten über sie, sprechen mit den Schülern über sie, lesen manchmal
48 Gedichte oder Zitate vor.

- 1 **I:** Wenn Sie drei freie Wünsche für Ihre Schule oder für Ihre Schüler hätten, was
2 würden Sie sich wünschen?
3 **HM:** Eine gute Frage. Ich wünsche, dass meine Schule eine sehr gute Bildung
4 befördert. Die Schüler sollten gut lernen. Und dass die Lehrer profitieren können.
5
6
7 Interviewtranskript: zwei Lehrende
8 **I:** Arbeiten Sie als Lehrerin an dieser Schule?
9 **A:** Ja.
10 **I:** Welche Fächer unterrichten Sie?
11 **A:** Englisch, Sozialkunde und Naturwissenschaft.
12 **I:** Wo haben Sie Englisch gelernt?
13 **A:** In Kerala.
14 **I:** Wie sind Sie nach V. gekommen?
15 **A:** Ich kam mit meinem Bruder.
16 **I:** Ist Ihr Bruder auch Lehrer?
17 **A:** Ja, in einem anderen Distrikt.
18 **I:** Warum kamen Sie nach V., nach Andhra Pradesh? Warum sind Sie nicht in Kerala
19 geblieben?
20 **A:** In Kerala gibt es sehr viele Lehrer. Deswegen wollte ich den Wohnort wechseln.
21 **I:** Wie ist Ihre Ausbildung?
22 **A:** Ich bin M.Com., Master of Commerce.
23 **I:** Sind Sie ausgebildete Lehrerin?
24 **A:** Nein.
25 **I:** Warum wollten Sie als Lehrerin arbeiten?
26 **A:** Es ist ein interessanter Beruf.
27 **I:** Sind Sie gerne Lehrerin?
28 **A:** Ja.
29 **I:** Wie sind Sie an diese Schule gekommen?
30 **A:** Meine Schwester hat den Direktor getroffen. Er sagte ihr, dass er Lehrer in V.
31 sucht. So kam ich her.
32 **I:** Hatten Sie dann ein Interview hier?
33 **A:** Ja.
34
35 **I:** Wie viele Stunden arbeiten Sie in der Woche?
36 **A:** Sieben Perioden am Tag, sechs Tage.
37 **I:** Haben Sie neben dem Unterrichten an dieser Schule eine andere Arbeit?
38 **A:** Nein.
39 **I:** Was machen Sie in den Ferien?
40 **A:** Ich nähe, sehe Fern und lese die Zeitung.
41
42 **I:** Ich habe gehört, dass die Lehrer in Indien nicht viel verdienen. Sind Sie mit Ihrem
43 Gehalt zufrieden?
44 **A:** Ja.
45 **I:** Die Lehrer an staatlichen Schulen verdienen mehr?
46 **A:** Ja, wesentlich mehr.
47 **I:** Bekommen Sie jeden Monat das gleiche Gehalt?
48 **A:** Ja, wir bekommen jeden Monat das Gleiche.

- 1 **I:** Reicht das Geld, um Ihre Familie zu ernähren?
2 **B:** Im Moment ist es genug, ich bin nicht verheiratet. Aber wenn ich verheiratet bin,
3 muss ich nebenbei arbeiten.
4 **I:** Sind Sie auch aus Kerala?
5 **B:** Ja.
6 **I:** Sind Sie in V. glücklich?
7 **A / B:** Ja, sehr.
8 **I:** Wie viele Lehrer aus Kerala sind an dieser Schule?
9 **A:** Insgesamt an allen Schulen 17 Lehrer.
10 **B:** An dieser 8.
11
12 **I:** In Deutschland habe ich gehört, dass Indien ein Problem mit der Korruption hat.
13 Stimmt das?
14 **B:** Ja.
15 **I:** Hier in V. auch?
16 **B:** Auf jedem Gebiet des Lebens ist Korruption normal.
17 **I:** Auch im Bereich der Education?
18 **B:** Weniger.
19 **I:** Was meint das?
20 **B:** Im untersten Level gibt es keine Korruption. Sie beginnt auf der administrativen
21 Ebene, beim MEO, beim DEO. Die Direktoren von Privatschulen müssen da sehr
22 viel Geld bezahlen. Für Zulassungen, für die Verwaltung.
23 **I:** Warum kann ich dann nicht zur Polizei gehen, und mich beschweren?
24 **B:** Weil die Polizei auch korrupt ist. Korruption ist völlig normal. Alleine kann man
25 sowieso nichts dagegen machen, besonders, wenn man von außerhalb kommt.
26 **I:** Sind Sie als Lehrer auch von der Korruption betroffen? Mussten Sie auch Geld
27 bezahlen?
28 **B:** Wir arbeiten nicht auf der staatlichen, sondern auf der privaten Ebene. Die
29 staatlichen Lehrer müssen viel Geld bezahlen, um eine Anstellung zu bekommen.
30 **I:** Fühlen Sie sich als Lehrerin in der Gesellschaft respektiert?
31 **A:** Ja, sehr.
32 **I:** Besuchen Sie Lehrerfortbildungen?
33 **A:** Nein.
34 **I:** Würden Sie gerne Lehrerfortbildungen besuchen?
35 **A:** Ja, in Sozialkunde.
36
37 **I:** Wie sind Sie an diese Schule gekommen?
38 **B:** Mein Bruder hatte eine Annonce in der Zeitung gelesen, von dieser Schule. Da
39 bin ich nach V. gekommen.
40 **I:** Unterrichten Sie nach dem staatlichen Lehrplan?
41 **B:** Ja.
42 **I:** Haben Sie daneben cocurriculare Aktivitäten?
43 **B:** Ja, Sportwettkämpfe, Kunstwettkämpfe, Diskussionen, wir besuchen historische
44 Orte in der Umgebung ...
45 **I:** Denken Sie, dass diese cocurricularen Aktivitäten wichtig sind?
46 **B:** Ja, natürlich.
47 **I:** Warum?

B: Die Schüler müssen sich umfassend entwickeln, geistig und körperlich. Nicht nur Bücher lesen.

I: Was sollte ein Schüler in der Grundschule lernen?

B: Alle Fächer. Telugu, Englisch, Hindi, Science, Sozialkunde, Mathematik. In jedem Fach sollte der Schüler ein bisschen lernen.

I: Benutzen Sie Unterrichtsmaterialien? Welche Unterrichtsmaterialien benutzen Sie?

A: Karten, Charts, den Globus und Textbücher.

I: Geben Sie den Schülern Zensuren?

B: Wir haben Punktsysteme und für jeden Schüler Progress-Karten. Da notieren wir alles Wichtige. Die Anwesenheit der Schüler, einen Entwicklungsbericht, Wissensstände und Prüfungsergebnisse und Mikroberichte.

I: In welchen Perioden unterrichten Sie?

A: Wir haben täglich sieben Unterrichtsperioden. Vier vor dem Mittag und drei nach dem Mittag.

I: Wie lange dauert eine Periode?

A: 45 Minuten.

I: Mit welchen Unterrichtsmethoden arbeiten Sie?

A: Mit der Frage-Antwort-Methode. Dann geben wir Hausaufgaben auf, welche die Schüler bearbeiten und sie schreiben im Unterricht.

I: Wie hoch sind die Gebühren, welche die Eltern monatlich bezahlen?

A: Im Kindergartenbereich bezahlen die Eltern 80,-Rupien monatlich, in der Grundschule dann etwa 100,-Rupien.

I: Wie viele Schüler kommen jeden Tag in die Schule?

B: Insgesamt sind 700 Schüler eingeschrieben. Täglich kommen 500 Schüler.

I: Was ist mit den fehlenden 200 Schülern?

B: Sie sind krank oder helfen zu Hause oder gehen teilweise auch arbeiten.

I: Wo arbeiten die Kinder?

B: Das ist unterschiedlich. In der Landwirtschaft oder in den Geschäften der Eltern.

I: Wie viele Lehrer arbeiten an der Schule?

A: 18 Lehrer.

I: Kommen die Lehrer regelmäßig zur Arbeit?

A: Ja, sie kommen alle jeden Tag.

I: Kennen Sie das Programm *Education for All*? Es besagt, dass bis zum Jahr 2015 alle Kinder in Indien literarisiert sein sollen, alle Kinder im schulpflichtigen Alter die Schule besuchen sollen. Meinen Sie, dass dieses Ziel realistisch ist?

B: Um dieses Ziel zu erreichen, müssen die Lehrer hart arbeiten. Aber nicht nur die Lehrer, die Kräfte müssen aus allen Teilen kommen, von den Eltern und von der Regierung.

I: Gibt es an dieser Schule Schulabbrecher?

B: Nein.

I: Und wissen Sie, ob es in dieser Gegend Kinder gibt, die keine Schule besuchen?

B: Ich würde sagen, dass die allermeisten Kinder eingeschrieben sind. Einige gehen in bestimmten Situationen nicht in die Schule, aber nur für eine kurze Zeit.

- 1 **I:** Wie sieht das mit den Kindern der Leute aus, die am Stadtrand in den blauen
- 2 Zelten leben?
- 3 **B:** Das sind Nomaden. Sie gehen dorthin, wo sie Arbeit finden. Sie selbst sind nicht
- 4 literarisiert und ich denke, dass sie der Education ihrer Kinder keine Bedeutung
- 5 beimessen.

D.8 „Internationale Schule“, A.P.

Aufnahmedatum: 4.02.2005

Aufnahmezeit: 10.00-11.00 Uhr

Ort der Aufnahme: Büro der Direktorin

Aufnahme liegt als Tonband vor: Ja

Kontrolle der Transkription: Birgit Haack

Kurzbeschreibung: Das Interview wurde mit der Direktorin der Schule geführt. Sie räumte mir eine Stunde Gesprächszeit ein, nach der sie mich freundlich aber unmissverständlich entließ. Es konnten daher nicht alle Fragen gestellt werden. Die Interviewstimmung war distanziert, von leichtem Misstrauen und höflicher Distanz getragen. Keine äußeren Störfaktoren.

Allgemeine Bemerkungen: Die Schule befindet sich etwa 20 km außerhalb des Stadtzentrums in einer Gegend, in der sich modernste Wohnsiedlungen und Industriezweige ansiedeln. Dieser Teil Hyderabads wird Cyberabad genannt. Das Schulumfeld ist gepflegt, bewässert und großzügig. Auf dem Parkplatz standen etwa zehn High-Tech-Reisebusse, alle einheitlich gelb, mit Klimaanlage und Fernsehern ausgestattet, mit denen die Schüler täglich in diese Schule gebracht werden. Sport- und Spielplatz waren auch vorhanden. Der Schuleingang wurde von Sicherheitspersonal überwacht. Im Foyer arbeiteten mehrere Sekretäre an ihren Computern und ließen mich vor dem Interview auf einer Sitzgarnitur Platz nehmen und warten. Das Fotografieren wurde mir nicht gestattet. Es war nicht möglich zu hospitieren, Klassenräume zu besichtigen oder Lehrende der Schule zu befragen. Im Nachhinein wurde versucht, Antworten auf noch offene Fragen per Internet zu erhalten. Es kam jedoch keine Rückmeldung.

- 1 **I:** Seit wie vielen Jahren gibt es diese Schule, [...]?
- 2 **HM:** Das ist das vierte Jahr. Diese Schule wurde 2001 gegründet.
- 3 **I:** Welche Klassenstufen besuchen diese Schule?
- 4 **HM:** Wir begannen mit dem Kindergarten zur 5. Klasse. Nun unterrichten wir bis
- 5 zur 10. Klasse. Und im nächsten Jahr wird es auch eine 11. Klasse geben, das Jahr
- 6 darauf wird die 12. Klasse beendet werden. So bieten wir also derzeit eine Betreuung
- 7 vom Kindergarten bis zur 10. Klasse an.
- 8 **I:** Wie viele Schüler sind an Ihrer Schule?
- 9 **HM:** Wir haben etwa 750 Schüler, vom Kindergarten bis zur 10 Klasse. Aber das
- 10 Optimum, die Möglichkeiten dieser Schule, die Auslastung des Projektes, würde
- 11 2200 Schüler betragen. Das wird zwei oder drei weitere Jahre dauern, bis wir dieses
- 12 Ziel erreicht haben.
- 13 **I:** Wissen Sie, wie der Anteil an Jungen und Mädchen an dieser Schule ist?
- 14 **HM:** Das Verhältnis – ich kann jetzt keine exakten Zahlen nennen, aber ich würde
- 15 sagen, dass es etwa 60 % zu 40 % beträgt.
- 16 **I:** Also 60 % Jungen ...
- 17 **HM:** Ja, 60 % Jungen und 40 % Mädchen.
- 18 **I:** Welche Eltern geben ihre Kinder an diese Schule?
- 19 **HM:** In Anbetracht der Kosten ist es eine besondere Art von Eltern, die sich diese
- 20 Schule leisten kann. Größtenteils gehören die Eltern der gehobenen Mittelschicht
- 21 (upper middleclass) an. Fachexperten, Geschäftsleute, Schauspieler ... Wir haben
- 22 Kinder von Fachexperten - Wissenschaftler. Auch Geschäftsfamilien ...
- 23 **I:** Ich sah vor der Schule die Busse. Kommen die Kinder von weit weg?
- 24 **HM:** Ja. Die meisten von ihnen wohnen etwa 20 Kilometer entfernt. Jeder dieser
- 25 Busse fährt an einem Punkt ab, der 20 km von der Schule entfernt ist. Die Kinder
- 26 leben weit verteilt in allen Richtungen der Stadt. Wir sind mit der Schule im Norden
- 27 der Stadt, aber wir sammeln die Kinder aus dem Süden, dem Westen und dem Osten
- 28 ein. Wir haben hier Kinder aus allen Himmelsrichtungen.
- 29 **I:** Ich habe in Indien, auch in Hyderabad, viele Schulen gesehen, aber noch keine
- 30 dieser Art. Würden Sie als Direktorin sagen, dass das die beste Schule in dieser
- 31 Gegend ist?
- 32 **HM:** Im Hinblick auf das Programm und die Infrastruktur, die wir haben, auf jeden
- 33 Fall. Aber es gibt Schulen, die sich auch entwickeln, mit ähnlichen Ausrichtungen.
- 34 Einige von diesen sind Internatsschulen (residential schools). Unsere ist eine
- 35 Tagesschule, wir arbeiten von 8.15 Uhr bis 4.00 Uhr, eine *day boarding school*, weil
- 36 wir viele cocurriculare und extracurriculare Tätigkeiten an dieser Schule anbieten.
- 37 Diese Schule ist eine andere Schule (different school), aber es gibt ein paar andere
- 38 Schulen, die ähnlich sind.
- 39
- 40 **I:** Darf ich nach den Gebühren fragen, welche die Eltern bezahlen müssen?
- 41 **HM:** Die Gebühren beziehen sich auf den Unterricht und die Aktivitäten, die von der
- 42 Regierung vorgegeben sind, betragen etwa ... (überlegt) 40.-60.000 Rupien im Jahr,
- 43 zahlbar in drei Raten.
- 44 **I:** Gibt es Extragebühren?
- 45 **HM:** Ja, aber diese sind optional. Für den Bus, für das Mittag ...
- 46 **I:** Und die extracurricularen Aktivitäten, sind diese in der Schulgebühr enthalten?
- 47 **HM:** Ja. Alles. Das gesamte Material, was die Kinder brauchen, wird von der Schule
- 48 bereitgestellt. Es sein denn, es ist eine Exkursion außerhalb der Schule. Da erheben

1 wir Extragebühren. Es werden also etwa 1000\$ bis 1500\$ pro Jahr gezahlt. Das
 2 beinhaltet nicht die Infrastruktur sondern nur das Personal. Und wir haben ein
 3 Lehrer-Schüler-Verhältnis von fast 1:10.

4 **I:** (erstaunt) 1:10?

5 **HM:** Ja. In der Klasse ist das Verhältnis 1:25. In der Klasse sind 25 Kinder und ein
 6 Lehrer. Aber wenn wir den gesamten Lehrkörper betrachten, haben wir 80 Lehrer für
 7 750 Kinder. Also ein Verhältnis von 1:9.

8 **I:** Ich verstehe.

9 **HM:** Wir haben viele Fachlehrer – für Aktivitäten wie Tanz, Drama, Kunsthandwerk
 10 ... Die Lehrer bekommen viel Planungs- und Vorbereitungszeit. Ein Drittel ihrer
 11 Arbeitszeit haben die Lehrer für Planung, Zusammenarbeit, das Erstellen von
 12 Unterrichtsmitteln ...

13 **I:** Finanzieren Sie sich nur über die Gebühren der Eltern oder auch über Sponsoren?

14 **HM:** Das ist eine Privatschule. Sie wird geführt von einer Gruppe, einem Konzern
 15 (trust). Das ist eine Gruppe, die viele Juniorcolleges führt. Highschool, 10+2, also die
 16 Klassen 11 und 12. In Andhra Pradesh ist das die Stufe „intermediate“, die Zeit
 17 zwischen der 10. Klasse und der Graduierung. Diese Juniorcolleges trainieren die
 18 Schüler auch für die Eingangstests für Ingenieurswesen und Medizin zum Beispiel.
 19 Diese Gruppe, zu welcher unsere Schule gehört, hat etwa 14 dieser Juniorcolleges in
 20 Andhra Pradesh mit 15.000 Schülern. Dieses ist ihre erste internationale Schule. Das
 21 Startguthaben für diese Schule kam von diesen Juniorcolleges, der Rest des Projektes
 22 wurde über ein Bankdarlehen finanziert.

23
 24 **I:** Warum eine internationale Schule? Oder was ist an Ihrer Schule international?

25 **HM:** Wir haben die Notwendigkeit gesehen, einen globalen Fokus anzubieten und
 26 die Kinder auf eine komplexe Welt vorzubereiten und sie mit den richtigen
 27 Fähigkeiten und Einstellungen auszustatten. Das war die Hauptidee. Der Lehrprozess
 28 ist didaktisch ausgefeilt und sehr prüfungsorientiert (exam driven). Die meisten
 29 Schulangebote zielen auf eine ganzheitliche Entwicklung des Kindes ab. Die Lehrer
 30 unterrichten beständig nach einem Test. Außerdem entwickelt sich Hyderabad zu
 31 einer Software-Stadt. Viele Leute, viele Inder, kommen nach ihrer Ausbildung aus
 32 den Vereinigten Staaten, aus Europa oder Singapur zurück. Es kommen auch
 33 Ausländer hier her, um in Hyderabad zu arbeiten. Es gab also einen Bedarf an einer
 34 solchen Schule, welche die guten Dinge in Indien weitergibt, und des indischen
 35 Systems, aber zur gleichen Zeit die positiven Erfahrungen indischer Schulen im
 36 Ausland aufgreift. Wir versuchen also eine Schule zu kreieren, die mit global
 37 relevanten Methoden und Systemen arbeitet und die Kinder mit entsprechenden
 38 Fähigkeiten ausstattet. Der Fähigkeit, zu forschen, zu denken, kreativ zu sein ... Zur
 39 gleichen Zeit versuchen wir die starken Komponenten des indischen Systems
 40 weiterzugeben, in Form der Erinnerung, Bewahrung ... Unsere zentrale Behörde ist
 41 das CBSE, das *Central Board for Secondary Education*, aber wir folgen der
 42 internationalen baccalaureate-Methodologie. Ohne diese wären wir nicht autorisiert,
 43 eine IB-Schule zu sein. Das ist der Grund, warum wir eine internationale Schule
 44 sind. Etwa 40 % unserer Kinder sind amerikanische oder britische Staatsbürger.
 45 Eigentlich sind sie Inder, wurden aber in diesen Ländern geboren und haben den
 46 entsprechenden Pass. Wir haben auch einige ausländische Schüler, wir haben
 47 Chinesen, Amerikaner auch ...

1 **I:** Auch Deutsche?

2 **HM:** (lacht) Nein.

3 **I:** Sie folgen also einem nationalen Curriculum?

4 **HM:** Ja, wir folgen einem nationalen Curriculum. Es hätte auch ein internationaler
5 Lehrplan sein können. Es gibt Schulen, welche das IDCSC anbieten. Wir haben uns
6 entschieden, das CBSE anzubieten.

7 **I:** Also ein zentraler Lehrplan.

8 **HM:** Ja, nicht zu verwechseln mit dem SSE (State Secondary Education) auf
9 bundesstaatlicher Ebene, welches an staatlichen Schulen angeboten wird. Wir haben
10 das CBSE, welches von der Zentralbehörde angeboten wird, damit Kinder, die
11 umziehen müssen, es nicht so schwer haben, sich an eine neue Schule zu gewöhnen.

12 **I:** Ich verstehe.

13 **HM:** Aber das CBSE beeinflusst nicht die Unterrichtsmethodologie, nur den
14 Lehrplan. Die vorgeschlagenen Unterrichtsmethoden sind sehr schlecht. Wir können
15 unseren Unterrichtsstil selbst wählen. Und wir haben den IB-Stil gewählt. Wir sind
16 die vierte Schule in Indien, die für diesen Ansatz autorisiert ist. Das ist nur für den
17 Grundschulbereich. Im Bereich der Mittelschule folgen wir aber den gleichen
18 Methoden und bereiten die Kinder für das zentrale Examen, das *CBSE-Board-*
19 *Exame*, vor. Nach 10+2 sind wir immer noch CBSE, aber wir können das DP
20 anbieten. *Diploma-Programme* of IB. DP of IB, welches im Moment noch nicht
21 läuft. Aber in zwei bis drei Jahren werden wir das anbieten, wenn wir in den höheren
22 Klassen mehr Schüler haben.

23 **I:** Welche Lehrer unterrichten an Ihrer Schule, was ist ihr beruflicher Hintergrund?

24 **HM:** Fast alle von ihnen sind ausgebildete Lehrer. Sie haben Berufserfahrungen an
25 anderen Schulen gesammelt. Die meisten haben etwa fünf Jahre Berufserfahrung,
26 drei Jahre, bevor sie hier her gekommen sind. Wonach wir suchen, sind Leute, die
27 kreativ sind, offenen Geistes (open minded), lernwillig und sich am Mainstream-
28 Schulsystem stören bzw. dort frustriert sind, aber etwas anderes machen wollen. Die
29 kreativen Ideen haben. Solche Lehrer nehmen wir auf und bieten extensives Training
30 an. Wir bilden unsere Lehrer unterrichtsbegleitend fort. Zur gleichen Zeit haben wir
31 Ausbilder, die aus Singapur kommen, aus Neuseeland, die unsere Lehrer
32 weiterbilden und Workshops mit ihnen durchführen. Alle Lehrer bekommen IB-
33 Unterstützung. Sie haben alle Zugang zur IB-Website mit eigenen Passwörtern, sie
34 können dort mit anderen Lehrern online chatten, mit Lehrern aus anderen Ländern.
35 Wir nehmen auch an Lehreraustauschprogrammen teil. Nächsten Freitag fahren wir
36 nach Pune in Maharashtra. Da ist ein Austausch von Lehrern internationaler Schulen.
37 Aus dem gesamten Land, von der *South Asian International Baccalaureate*
38 *Organisation*. Sie werden Ideen und Erfolge austauschen.

39 **I:** Müssen die Lehrer ein Eingangsinterview oder einen Eingangstest absolvieren?
40 Oder auch die Schüler, müssen sie eine Eingangsprüfung ablegen?

41 **HM:** Um diese Schule zu besuchen, müssen die Schüler einen Test absolvieren. In
42 der Vorschulzeit, im Kindergarten also, machen wir eine Beobachtung, keinen Test.
43 Da beobachten wir das Kind nur, ob es schulreif ist. Ein Schuleingangstest also. Ab
44 der Klasse eins legen die Kinder einen Test in Mathematik und Englisch ab. Das ist
45 auch, um die Klassenreife für eine bestimmte Klasse festzustellen. Und dann
46 befragen wir die Eltern. Da stellen wir fest, ob ihre Bildungsvorstellungen mit
47 unseren übereinstimmen. Lehrer haben keine Eingangstests, die Einstellung der

1 Lehrer basiert auf einem Interview. Manchmal haben wir Anschauungsstunden
2 (demonstration classes), in einigen Fällen, wo das nötig ist.

3
4 **I:** Welche Lehrmaterialien benutzen Sie? Welche Kernmaterialien und welche
5 Extramaterialien benutzen Sie?

6 **HM:** Wir sind nicht sehr Textbuch-orientiert. Unser gesamtes Programm ist nicht
7 sehr Textbuch-orientiert. Wir müssen Bücher benutzen, die vom NCERT empfohlen
8 sind. Das ist der National Council for Education, Research and Training. Als eine
9 CBSE-Schule müssen wir Textbücher wählen, welche von denen empfohlen werden.
10 Wir benutzen diese Textbücher als Referenz- oder Basismaterial. Aber darüber
11 hinaus wird der Unterricht in sehr verschiedenem Design durchgeführt. Kinder gehen
12 zum Beispiel auf Erkundung, zu Projekten. Und dabei benutzen sie alle Arten von
13 Ressourcen. Menschen, das Netz, Bücher, spezielle Wörterbücher und
14 Nachschlagewerke ... Es wird also weit über die Textbücher hinausgegangen.

15 **I:** Wie ist der Unterrichtsrhythmus an dieser Schule?

16 **HM:** Sportliche Tätigkeiten verteilen sich über den Tag. Es gibt Lernperioden, wo
17 die Kinder Erkundungen machen. Wir brauchen also einen regelmäßigen Rhythmus,
18 dafür haben wir einen täglichen Stundenplan. Es gibt 11 Lernperioden à 45
19 Minuten. Dann haben wir Blockperioden. Das sind zwei Lernperioden zusammen.
20 Spiele sind eine Blockperiode. Wir haben vier solcher Blöcke in der Woche.
21 Gleichmaßen sind auch Kunst und Handwerk in so einem Block. Wir haben
22 Aktivitätsperioden, welche sich mit den Unterrichtsperioden abwechseln. Wenn die
23 Kinder Erkundungen machen, sind drei Perioden zusammengelegt. Gleichzeitig
24 haben wir Zweiperiodenblöcke für Englisch und Mathematik. Und wir versuchen,
25 Unterrichtsperioden und Aktivitätsperioden auszubalancieren. Auch, dass die
26 Aktivitätsblöcke wie Spiele nicht nach dem Mittagessen sind. Da bieten wir Yoga an.

27 **I:** Oh, sie sind die erste Schule, die ich besuche, an der Yoga angeboten wird.

28 **HM:** Ja, wir bieten Yoga an. Das ist für alle Kinder ein Pflichtkurs. Wir haben eine
29 Periode Yoga in der Woche. Zu Hause üben die Kinder ebenfalls. Wir haben Tanz,
30 Yoga, Musik, Kunst ...

31 **I:** Welche Art von Musik?

32 **HM:** Inhalte sind Stimmenmodulation, Stimmtraining, über die Freude und das
33 Angenehme am Singen. Und die Fähigkeit, die Schullieder zu singen. Das ist die Art
34 des Trainings, welches wir anbieten. Die Kinder wählen Musik als ein Hobby aus.
35 Wir haben auch Hobbyperioden. Eine davon ist Gesang, welcher der indische
36 klassische Gesang ist. Oder moderne englische Musik. Oder Instrumente, wie
37 Keyboard, welches wie ein Klavier ist, oder Tabla, Flöte, Gitarre ... Wir haben
38 spezielle Musiklehrer, die das unterrichten. Tanz, klassischen indischen Tanz ...

39 **I:** Kuchipudi?

40 **HM:** Ja. Und Folk, indischen Folk, und westlichen Tanz, also modernen Tanz.

41 **I:** (lacht) Den lieben die Kinder besonders, stimmt's?

42 **HM:** (lacht) Ja.

43 **I:** Sind die Hobbyperioden am Nachmittag?

44 **HM:** Ja, meistens sind sie nachmittags. Aber es ist an unterschiedlichen Tagen in der
45 Woche. Jede Klasse bekommt einen anderen Tag. In diesen Hobbyperioden haben
46 die Lehrer 10-12 Kinder in einer Klasse. In unserem täglichen Stundenplan haben
47 wir diese Aktivitäten an unterschiedlichen Tagen in der Woche. Wir versuchen, den
48 Tagesablauf für die Kinder so abwechslungsreich wie möglich zu gestalten und den

1 Kindern so viel wie möglich Aufmerksamkeit zu geben. Wir bieten etwa 20-25
2 Hobbys an, von denen Kinder auswählen können. Kunst, Visuelle Kunst (visual arts),
3 Drama, Handkunstwerk ... Alle Arten von Aktivitäten.

4

5 **I:** Welchem Bewertungssystem folgen Sie?

6 **HM:** Unser Bewertungssystem ist ebenfalls sehr breit angelegt. Wir müssen unser
7 Kinder trainieren, um Examen und Tests abzulegen, weil sie diesen Examen die
8 ganze Zeit gegenüberstehen und auch am breiten Examen teilnehmen müssen. Das
9 ist aber erst in den Klassen acht, neun und zehn. Aber bis dahin verfolgen wir ein
10 System, welches „Touchstone“ heißt. Wir haben da jedes Fachgebiet in spezifische
11 Fähigkeiten und Unterfähigkeiten aufgebrochen, welche die Kinder erreichen
12 müssen. Auf einer Skala bis fünf sind verschiedene Farben festgelegt, die eine
13 bestimmte Qualität beschreiben. Jede dieser Farben beschreibt einen Aspekt der
14 Kompetenz des Kindes. Für jede Kompetenz vergeben wir eine Farbe. Das machen
15 wir elektronisch. Und die Eltern bekommen eine Kopie auf einer CD.

16 **I:** Das ist erstaunlich!

17 **HM:** (lacht) Wenn wir hier nebenan IT-Firmen haben, müssen wir auch mit solchen
18 Methoden arbeiten.

D.9 „NGO-Schule“, W.B.

Aufnahmedatum: 7.02.2005

Aufnahmezeit: 10.00-11.00 Uhr

Ort der Aufnahme: Lehrerzimmer

Aufnahme liegt als Tonband vor: Ja

Kontrolle der Transkription: Birgit Haack

Kurzbeschreibung: Das Interview wurde mit vier Lehrerinnen der Schule geführt, wobei der Grad der jeweiligen Gesprächsbeteiligung unterschiedlich war. Die Verständigung in englischer Sprache war punktuell schwierig, in diesen Fällen erfolgte die Übersetzung durch eine Begleitperson. Angenehme, entspannte Atmosphäre. Die Qualität der Tonbandaufnahme war teilweise schlecht und durch sich überlagernde Gesprächssequenzen schwer verständlich. Zur Transkription wurden daher auch die handschriftlichen Aufzeichnungen, die während des Gespräches gemacht wurden, verwendet.

Allgemeine Bemerkungen: Die Schule besteht seit 35 Jahren und befindet sich in einer außerhalb des Stadtzentrums gelegenen Wohngegend. Sie befindet sich in einem gepflegten, dreistöckigen Gebäude und wird von 558 Kindern (etwa 300 Mädchen und 250 Jungen) eines Slums besucht. An der Schule arbeiten acht Lehrerinnen an Vormittag und dreizehn Lehrerinnen am Nachmittag. Es arbeiten keine Lehrer an dieser Schule. An dieser Schule war keine Unterrichtsbeobachtung sondern nur ein Gang durch die Schule möglich. Dabei fiel auf, dass etwa ein Drittel der Schüler fehlten. Die Schüler arbeiteten mit Textbüchern. Die Räume waren mit Wandtafeln, Tischen und Bänken ausgestattet.

- 1 **I:** Wie viele Schüler lernen an dieser Schule?
2 **A:** 558.
3 **I:** Und wissen Sie, wie viele Mädchen bzw. Jungen hier lernen?
4 **B:** Etwa 250 Jungen und 300 Mädchen.
5 **I:** Welchen sozialen Hintergrund haben die Schüler?
6 **A:** Der Hintergrund ist der, dass wir die Slum-Kinder haben. Ihre Mütter arbeiten als
7 Hausangestellte, ihre Väter und Brüder arbeiten in Hilfstätigkeiten – auf Baustellen
8 ...
9 **B:** Kinder von Autofahrern [i.S. von Chauffeuren] kommen auch.
10 **I:** Gibt es hier in der Nähe Slums?
11 **A:** Ja, der Slum [...]. Sie bauen ihre Hütten direkt an den Schienen.
12 **I:** Und ist das eine private Schule?
13 **A:** Ja, eine private Schule. Absolut privat.
14 **I:** Ich denke, dass die Kinder nicht in der Lage sind, Gebühren zu zahlen oder?
15 **A:** Anfänglich haben wir keine Schulgebühren genommen, aber nun nehmen wir
16 eine Gebühr von 15,-Rupien. Wir machen das, damit die Eltern der Schulbildung
17 ihrer Kinder eine höhere Bedeutung beimessen, auch wenn wir das als ungerecht
18 empfinden, Geld zu nehmen.
19
20 **I:** Von diesen 558 Schülern, wie viele kommen ungefähr jeden Tag?
21 **A:** 425-35, ungefähr.
22 **I:** Wissen Sie, warum die fehlenden Schüler nicht kommen?
23 **B:** Wenn ihre Eltern für die Arbeit in ein Dorf gehen, fehlen sie einfach. Sie hören
24 nicht auf irgendeinen Lehrer, das ist das Problem.
25 **A:** Sie fehlen auch, wenn sie krank sind.
26 **B:** Aber sie kommen nach einer bestimmten Zeit wieder.
27 **I:** Und können Sie sagen, wie viele Tage die Schüler dann durchschnittlich fehlen?
28 **A:** 7-10 Tage.
29 **B:** Wir sagen den Schülern und Eltern, dass sie nicht fehlen sollen aber es zeigt keine
30 Wirkung.
31
32 **I:** Woher bekommen Sie das Geld, diese Schule zu führen?
33 **A:** Die Schule wird aus privaten Spenden finanziert. Wir haben private Geldgeber,
34 welche diese Schule lieben, und die geben das Geld.
35 **I:** Wie viele Personen sind das?
36 **B:** Das sind 30 eingetragene Spender.
37 **I:** Wie viele Lehrer unterrichten an dieser Schule?
38 **A:** Wir haben zwei Schichten – morgens acht und nachmittags dreizehn.
39 **I:** Wie viele Kinder kommen zur Morgen- und wie viele zur Nachmittagsschule?
40 **HM:** Morgens 289, nachmittags 207 Kinder.
41 **A:** Und dann bieten wir auch Erwachsenenbildung an. Die ist absolut kostenlos und
42 findet von 2-4.00 Uhr nachmittags statt.
43 **B:** Dort können acht Erwachsene teilnehmen.
44 **I:** Was bieten Sie an?
45 **A:** Berufliches Training. Handarbeit.
46
47 **I:** Was ist Ihr beruflicher Hintergrund?
48 **A:** Wir sind B.Ed. und M.Ed.

- 1 **I:** Sind Sie alle ausgebildete Lehrerinnen?
2 **B:** 4 bis 5 Lehrerinnen sind ausgebildet, der Rest ist nicht als Lehrerin ausgebildet,
3 hat aber eine Basisausbildung. Aber alle sind graduiert oder postgraduiert.
4 **I:** Warum und wie kamen Sie an *diese* Schule?
5 **A:** Ich kam über die Gründerin dieser Schule, Mrs. ... [Name wird aus
6 datenschutztechnischen Gründen nicht genannt], an diese Schule. Sie lebt nun nicht
7 mehr, nun ist ihre Tochter die Präsidentin dieser Schule. Viele von uns sind schon
8 sehr lange an dieser Schule – 30 Jahre, 35 Jahre ...
9 **C:** Ich kam über eine Freundin hier her. Ich bin seit 7 Jahren hier.
10 **B:** Es wurde ein Interview geführt, dann wurden wir ausgewählt.
11 **I:** Darf ich nach Ihrem Gehalt fragen? Wie viel verdienen Sie?
12 **A:** Wir verdienen nicht viel Geld.
13 **I:** Werden Sie nach den staatlichen Richtlinien bezahlt?
14 **A:** Nein, ganz und gar nicht.
15 **B:** Ganz und gar nicht.
16 **I:** Ist es ein großer Unterschied zwischen den staatlichen und Ihren Gehältern?
17 **A:** Ja. Natürlich.
18 **B:** Ein großer Unterschied.
19 **C:** Ja, ein großer Unterschied.
20 **A:** Ich sagte Ihnen, dass die Schule über private Spenden finanziert wird. Unsere
21 Arbeit ist eine Art Sozialarbeit.
22 **B:** Wir sind alle sehr idealistisch. Wir fragen nicht nach Geld, andernfalls wäre
23 unsere Arbeit hier nicht möglich.
24
25 **I:** Wenn Sie so wenig Geld verdienen, wie können Sie leben? Ist es möglich, Ihre
26 Familien mit diesem Geld zu ernähren? Oder verdienen Sie noch Geld neben Ihrer
27 Arbeit als Lehrerin?
28 **A:** Ich lebe absolut allein. Ich bin ein Single.
29 **B:** Ich habe noch andere Familienmitglieder, die Geld verdienen. Und ich gebe
30 Nachhilfeunterricht.
31 **I:** Wie viele Stunden sind Sie täglich an dieser Schule?
32 **A:** Von morgens 11.00 Uhr bis nachmittags 4.00 Uhr. Inoffiziell bis 4.30 Uhr
33 nachmittags.
34 **B:** Samstags von 11.00 Uhr bis 2.00 Uhr nachmittags.
35 **I:** Und geben Sie den Nachhilfeunterricht auch an dieser Schule?
36 **A:** Nicht zwangsläufig. Wer möchte, kann ihn hier geben, wer ihn außerhalb geben
37 möchte, kann das auch tun. Das ist nicht zwangsweise oder verpflichtend. Wir geben
38 die Nachhilfe für Schüler anderer Schulen, weil die Schüler dieser Schule nicht in
39 der Lage sind, für Nachhilfe zu bezahlen.
40 **I:** Wie viele Nachhilfestunden geben Sie durchschnittlich in der Woche?
41 **A:** Ich gebe an vier Tagen in der Woche Nachhilfe. Im Durchschnitt 3,5 Stunden am
42 Tag.
43 **I:** Und Sie, geben Sie auch Nachhilfeunterricht?
44 **C:** Nein.
45 **I:** Und welche Fächer unterrichten Sie im Nachhilfeunterricht?
46 **A:** Mathematik, Science.
47 **B:** Science und Mathematik.
48

- 1 **I:** Was ist für Sie wichtig, wenn Sie an dieser Schule unterrichten? Was möchten Sie
2 Ihren Schülern neben dem Lehrplan beibringen?
3 **A / B / C / D:** (überlegen)
4 **I:** Welche Werte sind Ihnen beim unterrichten wichtig?
5 **A:** Wir unterrichten Slum-Kinder. Wir wollen, dass sie gebildet werden und etwas
6 lernen. Dass sie selbstbewusst werden, auf ihren eigenen Füßen stehen können ...
7 **I:** Sind Sie zufrieden, hier zu arbeiten? Sind sie zufrieden, eine Lehrerin zu sein?
8 **A:** Ich bin zufrieden.
9 **I:** Und Sie?
10 **B:** Wir sind alle zufrieden, ansonsten wären wir nicht hier. Ich habe eine Ausbildung
11 als Lehrerin, wenn ich wollte, könnte ich auch woanders arbeiten.
12
13 **I:** Fühlen Sie sich in der indischen Gesellschaft als Lehrerinnen respektiert?
14 **A:** Natürlich.
15 **B:** Ich fühle mich respektiert.
16 **C:** Natürlich. Der Beruf des Lehrers ist ein ehrenwerter Beruf.
17 **I:** Fühlen Sie sich auch von den Eltern der Schüler respektiert?
18 **A:** Wir versuchen, unseren Schülern beizubringen, dass sie auch ihre eigenen Eltern
19 und die Lehrer respektieren müssen. Das sagen wir ihnen immer.
20
21 **I:** Nach welchem Lehrplan unterrichten Sie? Nach dem staatlichen Lehrplan?
22 **A:** Ja, wir unterrichten nach dem staatlichen Lehrplan.
23 **I:** Nach dem bengalischen oder nach dem zentralen?
24 **A:** Nach dem bengalischen.
25 **I:** Ich weiß aus Andhra Pradesh, dass es dort Telugu-Medium-Schulen und Englisch-
26 Medium-Schulen gibt. Wie ist das bei Ihnen?
27 **A:** Das ist eine Bengali-Medium-Schule. Wir unterrichten die Slum-Kinder. Sie
28 können englischem Unterricht nicht folgen. Deswegen unterrichten wir in Bengali.
29 Aber wir haben von Anfang an Englisch. Das haben die staatlichen Schulen nicht.
30 **I:** Sie unterrichten also Englisch ab der ersten Klasse?
31 **A:** Vom Kindergarten an.
32 **I:** Wie ist das an staatlichen Schulen?
33 **B:** Bisher war es so, dass die Kinder ab der 5. Klasse, in der Sekundarstufe, Englisch
34 gelernt haben. Aber nun, seit diesem Jahr, lernen die Kinder ab der ersten Klasse
35 Englisch.
36 **A:** Ab der ersten Klasse.
37 **I:** Wie viele Stunden Englisch geben Sie in der ersten Klasse wöchentlich?
38 **A:** Sechs Stunden.
39 **I:** Welchem Unterrichtsrhythmus folgen Sie?
40 **B:** 45 Minuten.
41 **I:** Und welche Fächer unterrichten Sie?
42 **A:** Englisch, Bengali, Geografie, Mathematik, Geschichte, Science, General
43 Knowledge, Handarbeit ...
44
45 **I:** Was denken Sie, was ist das spezielle an Ihrer Schule in der Art zu unterrichten?
46 Gibt es Unterschiede zu staatlichen Schulen?
47 **A:** Keine Unterschiede.
48 **B:** Außer, dass wir Englisch schon im Kindergarten anbieten.

- 1 **I:** Diese Schule läuft vom Kindergarten bis zur Klasse fünf?
2 **A:** Vier. Vier.
3 **I:** Nach dieser Schule, wissen Sie, an welche Schulen die Schüler nach dieser Schule
4 gehen?
5 **A:** Sie gehen an eine Sekundarschule. Wir hoffen, dass alle Schüler Zugang zu einer
6 höheren Schule bekommen.
7 **I:** Sie haben nachdem die Schüler diese Schule verlassen, keinen Kontakt mehr?
8 **C:** Oh, viele von ihnen kommen immer wieder, um uns verschiedene Sachen zu
9 zeigen.
10 **D:** Ich bin selbst Schülerin hier gewesen.
11
12 **I:** Nach welchem Zensurensystem arbeiten Sie?
13 **A:** Wir geben in Englisch, Bengali, Geografie, Mathematik und Science Zensuren.
14 Und in Handarbeit haben wir die Grade A, B, C und D.
15 **I:** Haben Sie neben dem Lehrplan cocurriculare Aktivitäten?
16 **A:** Wir haben Handarbeit, Theater, Sport, Literatur ...
17 **I:** Welches Material benutzen Sie für Ihren Unterricht?
18 **A:** Die Tafel, Textbücher, Kreide ...
19 **B:** Puzzle, Holzmodelle, Farbtafeln, damit die Kinder die Farben lernen ...
20 **A:** Zähltafeln ...
21 **I:** Und die Schulbücher, sind das staatliche Schulbücher (zeigt auf Bücher)?
22 **A:** (nickt)
23 **I:** Bekommen Sie die von der Regierung?
24 **A:** Wir kaufen sie in der Buchhandlung. Wir kaufen Englischbücher, Bücher für
25 Bengali, Science, Mathematik, Geografie...
26 **I:** Und wer bezahlt die Bücher?
27 **A:** Die Eltern.
28 **I:** Wissen Sie, wie viel die Eltern durchschnittlich im Jahr für die Bücher bezahlen?
29 **A:** Nein.
30 **I:** Und die Uniform?
31 **A:** Die kommt von den Spendern. Die Kinder bekommen zwei Mal im Jahr zwei
32 Uniformteile. Sie bekommen die Hefte auch kostenlos.
33 **I:** Und bekommen die Kinder täglich eine Mittagsmahlzeit?
34 **A:** Nicht täglich, aber sehr oft.
35 **I:** Wer finanziert das?
36 **A:** Das wird über das *World Food Programme* finanziert. Im Kindergartenbereich
37 bekommen die Kinder täglich das Essen. Die Küche und das Küchenpersonal werden
38 auch über dieses Programm finanziert. Und das Geld dafür verteilt die Regierung.
39
40 **I:** Gibt es an Ihrer Schule Schulabbrecher, also Kinder, welche die erste Klasse
41 beginnen, die vierte aber nicht beenden?
42 **A:** Ja, viele. Das Problem ist, dass die Slums nach und nach vernichtet werden. Sie
43 sind gesetzlich nicht zugelassen, weil sie illegal [...] sind. Das Problem ist, dass wir
44 damit unsere Schüler verlieren.
45 **I:** Was heißt das?
46 **A:** Die Kinder können nicht mehr an unsere Schule gehen. Vor zwei Jahren hatten
47 wir noch 1000 Schüler, vor einem Jahr waren es 750, jetzt sind es nur noch 500.
48

- 1 **I:** Das ist hier meine erste Zeit in West Bengalen und ich kenne die aktuellen
2 Statistiken noch nicht so genau. Wissen Sie, wie viele Kinder hier Schulfernbleiber
3 sind, also nicht die Schule besuchen, durchschnittlich, in K.?
4 **A:** Es gibt viele eingeschriebene Schüler, fast alle, glaube ich. Aber es gibt immer
5 noch sehr viele Schüler, die trotzdem nicht in die Schule gehen.
6 **I:** Wissen Sie, welcher sozialen Schicht diese Kinder angehören?
7 **A:** Das sind vor allem arme Kinder, Kinder mit armen Eltern.
8
9 **I:** Kennen Sie das Programm „Education for All“?
10 **A:** (überlegt)
11 **I:** Dieses internationale Programm wurde von Indien unterschrieben und hat das Ziel,
12 dass bis zum Jahr 2015 jedes schulpflichtige indische Kind Lesen und Schreiben
13 kann. Was denken Sie, ist dieses Ziel realistisch?
14 **A:** Ich kann sagen, dass die Regierung es versucht. Aber ich denke, dass es sehr
15 schwer ist, erfolgreich zu sein.
16 **I:** Warum?
17 **A:** Es gibt viele Probleme, besonders für die armen Menschen. Sie können es sich oft
18 nicht leisten, die Kinder in die Schule zu geben.
19
20 **I:** Sie als Lehrerin, wann sagen Sie 'Meine Arbeit ist erfolgreich'?
21 **A / B / C:** (überlegen)
22 **I:** Wann sagen Sie als Lehrerin 'Meine Arbeit ist erfolgreich'? Wann sind Sie
23 zufrieden, mit sich, mit Ihrer Arbeit?
24 **A:** Wenn ich Fragen stelle und die Schüler mir richtig antworten.
25 **I:** Wie viele Kinder erreichen die von Ihnen gestellten Ziele?
26 **A:** Die Hälfte der Kinder oder weniger als die Hälfte.
27 **I:** Wie würde Ihre Traumschule aussehen?
28 **A / B / C:** (überlegen)
29 **I:** Haben Sie als Lehrerin Wünsche oder Träume?
30 **A:** Ich wünsche mir, dass unsere Schule größer wird und viele Kinder zu uns
31 kommen können.
32 **I:** Sind Ihre Wünsche quantitativ oder qualitativ?
33 **A:** Natürlich qualitativ und quantitativ. Ich wünsche mir, dass wir die Kinder noch
34 besser unterrichten können und viele Kinder zu uns kommen. Es ist so, dass viele
35 Kinder es nicht leicht haben. Ihre Väter trinken und schlagen ihre Kinder und Frauen.
36 Ich wünsche mir, dass unsere Kinder anders werden und eine andere Lebensqualität,
37 ein gutes Leben führen können.
38
39 **I:** Indien hat viele große Pädagogen wie Tagore, Vivekananda, Gandhi ... Haben Sie
40 einen 'Lieblingspädagogen'?
41 **A / B / C:** (überlegen)
42 **I:** Spiele die Ideen von indischen Pädagogen eine Rolle in Ihrem Unterricht?
43 **A / B / C:** (überlegen)
44 **I:** Beispielsweise Tagore, der ja in West Bengalen gelebt hat. Ihm war es wichtig,
45 dass die Kinder von und in der Natur lernen. Sind Ihnen diese Auffassungen wichtig?
46 **A:** Ja.

1 **I:** Unterrichten Sie die Kinder *über* diese Pädagogen oder haben ihre Ideen einen
2 Einfluss auf Ihren Unterricht, Ihre Unterrichtsmethoden?

3 **A/ B / C:** (überlegen)

4 **A:** Wir unterrichten unsere Schüler über diese Leute. Aber wir verwenden nicht ihre
5 Methoden oder Ideen in unserem Unterricht.

6

7 **I:** Ich habe gehört, dass es in Andhra Pradesh viele arbeitslose Lehrer gibt. Wissen
8 Sie, wie die Situation in West Bengalen ist?

9 **A:** Die Lehrer bekommen kein angemessenes Gehalt, hauptsächlich an staatlichen
10 Schulen. Sie bekommen sehr wenig Geld. Und soweit ich weiß, gibt es ausgebildete
11 Lehrer, die arbeitslos sind. Aber wie viele das sind, weiß ich nicht.

12

13 **I:** Warum ist Ihre Schule wichtig?

14 **A:** Es gibt nicht genügend staatliche Schulen, an die unsere Schüler gehen könnten.
15 Außerdem sind wir in einem sehr wichtigen Einzugsgebiet, den Slums [...].

D.10 „Private Schule III“, W.B.

Aufnahmedatum: 8.02.2005

Aufnahmezeit: 10.00-11.00 Uhr

Ort der Aufnahme: Zimmer des Geschäftsführers und der Direktorin

Aufnahme liegt als Tonband vor: Teilweise. Das Gespräch mit der Direktorin wurde handschriftlich notiert, das mit den Lehrerinnen auf dem Tonträger aufgezeichnet.

Jedoch war auch hier die Qualität teilweise schlecht, so dass bei der Transkription auch auf die handschriftlichen Notizen zurückgegriffen wurde.

Kontrolle der Transkription: Birgit Haack

Kurzbeschreibung: Zunächst wurde ein Gespräch mit der Direktorin, anschließend ein Interview mit zwei Lehrerinnen geführt. Meiner Bitte, das Interview in einem separaten Raum durchzuführen, wurde nicht entsprochen. Sowohl die Direktorin als auch die Geschäftsführer der Schule waren die meiste Zeit des Interviews mit den beiden Lehrerinnen anwesend. Störend für die Durchführung des Interviews war, dass häufig andere Lehrer, die Direktorin und die beiden Geschäftsführer den Raum betraten bzw. verließen. Etwa zehn Minuten konnte mit den Interviewpartnerinnen ohne die Gegenwart anderer gesprochen werden. Durch die Gesprächsatmosphäre entstand das Gefühl, dass die Schulleitung gegenüber der Befragung Misstrauen hegte und die Gesprächspartnerinnen befürchteten, nicht im Sinne der Leitung zu antworten.

Allgemeine Bemerkungen: Die Schule besteht seit 1999. Sie wird von einem Familienunternehmen geführt und trägt den Namen einer Persönlichkeit, die innerhalb der Unabhängigkeitsbewegung Indiens für die Öffnung der Schulen für westliche Unterrichtsinhalte eintrat. An der Schule arbeiten 22 Lehrerinnen. Es lernen hier insgesamt 1150 Kinder, davon sind etwa 60 % Jungen und 40 % Mädchen. Die Geschäftsführung hat es offensichtlich zu relativ hohem Wohlstand gebracht, was die vorrangig europäischen Urlaubsziele belegen, über welche sie in einem informellen Gespräch berichtete. Es war eine kurze Beobachtung verschiedener Unterrichtssituationen möglich. Unterrichtsbeobachtungen waren möglich (E.5)

1 Interviewtranskript: Direktorin

2 **I:** Nach welchem Lehrplan unterrichten Sie?

3 **HM:** Wir unterrichten nach dem *Delhi-Board Syllabus*, der den Schwerpunkt auf
4 Englisch als Unterrichtsmedium legt. Damit folgen wir dem ICSE.

5 **I:** Haben Sie sich selbst für diesen Lehrplan entschieden?

6 **HM:** Zu 90 % war es eine eigene Entscheidung, wegen der hohen Popularität des
7 Lehrplans. Die Kinder haben mehr Möglichkeiten, z.B. durch bessere Lesebücher.
8 Außerdem beinhaltet der Lehrplan Exkursionen, Projekte und mehr extracurriculare
9 Aktivitäten. 10 % erfolgte die Lehrplanwahl deswegen, weil wir eine *English-*
10 *Medium*-Schule sind und weil die Politik West Bengalens das Unterrichten in der
11 Muttersprache, Bengali, unterstützt. In den meisten Fällen wird die Anerkennung
12 dafür von der Landesregierung abgelehnt. Unser Lehrplan ist umfassender als der
13 zentrale Lehrplan. Mit dem zentralen Lehrplan sind viele Auflagen verbunden,
14 bezüglich der Anstellung der Lehrer und der Größe des Grundstücks. Es ist nicht
15 möglich, das zu erfüllen.

16 **I:** Was ist Ihr beruflicher Hintergrund?

17 **HM:** Ich bin M.A. und B.Ed. Ich sammelte Berufserfahrung an *University Public*
18 *Administration* in London.

19 **I:** Seit wann existiert diese Schule?

20 **HM:** Seit 1999. Ich bin von Anfang an hier Direktorin.

21 **I:** Wer stellt die Lehrer dieser Schule ein?

22 **HM:** Die Entscheidung über die Anstellung der Lehrer treffen der Präsident und der
23 Geschäftsführer. Es werden Interviews durchgeführt und eine Demonstrationsstunde
24 abgehalten. Wir nehmen nur ausgebildete Lehrer, welche eine Prüfung beim
25 staatlichen Lehrerprüfungsamt abgelegt haben: SSC – *School Service Commission*:
26 Examen plus Interview, danach haben die Lehrer die Zulassung, an staatlichen
27 Schulen zu arbeiten.

29 **I:** Haben Sie viele Bewerbungen?

30 **HM:** Ja. In West Bengalen gibt es viele arbeitslose Lehrer, wegen dem hohem
31 Bildungsgrad der Leute. Jährlich gibt es viele Bewerbungen für diese Schule.

32 **I:** Welche Gebühren zahlen die Eltern?

33 **HM:** 500,- Rupien monatlich.

34 **I:** Und die Unterrichtsmaterialien, müssen die von den Eltern bezahlt?

35 **HM:** Ja. Bücher und Verbrauchsmaterialien werden von den Eltern bezahlt, auch die
36 Schuluniform. Das sind insgesamt etwa 2400,- Rupien im Jahr.

37 **I:** Ich habe gesehen, dass an Ihrer Schule ausschließlich Lehrerinnen arbeiten.
38 Warum?

39 **HM:** Männer sind nicht in der Lage, kleine Kinder zu händeln.

42 Interviewtranskript: zwei Lehrende

43 **I:** Gibt es Unterschiede zwischen den Schulen im Vergleich von ländlichen und
44 städtischen Gebieten?

45 **B:** Ja, auf jeden Fall.

46 **I:** Was sind die Gründe dafür?

47 **B:** In den Dörfern gibt es keine passenden Schulgebäude. Das ist die erste Sache. In
48 dem Großstädten und kleineren Städten gibt es gute Schulgebäude mit ausreichenden

- 1 Räumen und Fenstern ... All diese Dinge sind da. Und die Regierung gibt zu wenig
2 Geld für das Land aus, das führt zu einem Loch in der Infrastruktur.
- 3 **I:** Wissen Sie, wie viel Geld West Bengalen in die Grundschulbildung investiert?
4 **B:** Da haben wir keine Idee.
- 5 **I:** Worin sehen Sie den Unterschied zwischen staatlichen und privaten Schulen?
6 **A:** Die Schulgebäude von privaten Schulen sind besser, auch die Ausstattung.
- 7
8 **I:** Kennen Sie das Programm von West Bengalen – *Shishu Shiksha Kendra*?
9 **B:** Ja. Die Regierung hat die allgemeine Schulpflicht eingeführt. Die Kinder
10 bekommen das *Mid Day Meal*, kostenlose Bücher und Kopien – sie versuchen also
11 ihr Möglichstes. Die Schüler sollten lernen, sie sollten in die Schulen gehen.
- 12 **I:** Sind die Uniformen auch kostenfrei?
13 **B:** Nein, nein. Aber die Kinder müssen sie nicht tragen, was immer sie zu Hause
14 anziehen, können sie auch in der Schule tragen.
- 15 **I:** An Ihrer Schule gibt es Uniformen?
16 **B:** Natürlich! Wir haben eine Schuluniform, wir haben auch eine Uniform für den
17 Sportunterricht.
- 18
19 **I:** In Andhra Pradesh beobachtete ich, dass viele Privatschulen wie Pilze aus dem
20 Boden schießen. Ist das hier in West Bengalen auch so?
21 **B:** Oh, ja, wie haben viele Privatschulen.
- 22 **I:** Was sind die Gründe dafür?
23 **B:** Ein Grund ist sicherlich, dass es nicht genügend staatliche Schulen gibt. Und
24 außerdem sind private Schulen besser – die Lehrer, die Ausrüstung, die
25 Schulgebäude ...
- 26 **I:** Und können Sie etwas zur Ausbildung der Lehrer sagen – an staatlichen und
27 privaten Schulen? Ist es die gleiche? Sind sie auf gleichem Wege ausgebildet
28 worden?
29 **B:** Ausgebildet werden die Lehrer an den gleichen Orten, den gleichen Institutionen.
30 Die Ausbildung ist also die gleiche. Manche Lehrer bevorzugen Englisch-Medium,
31 manche Bengali-Medium, das hängt von ihrer Wahl ab.
- 32 **I:** Was ist Ihr Ausbildungshintergrund?
33 **B:** Ich bin ein B.Ed.
34 **A:** Und ich bin M.Sc. mit B.Ed.
35 **I:** Ihre Lehrerausbildung ist das B.Ed.?
36 **A / B:** Ja.
- 37 **I:** Welche Fächer unterrichten Sie?
38 **B:** Wir unterrichten im Primarbereich – Englisch, Mathematik, Naturwissenschaft,
39 *General Knowledge*.
- 40 **I:** Wie viele Stunden arbeiten Sie pro Woche?
41 **A / B:** Fünf Tage die Woche sieben Stunden. Samstags ist frei. Also 35 Stunden.
- 42 **I:** Seit wie vielen Jahren sind Sie an der Schule?
43 **A:** Seit drei Jahren.
- 44 **I:** Und wie wurden Sie eingestellt?
45 **B:** Es wurde ein Interview durchgeführt und wir haben Demonstrationsstunden
46 gegeben.
- 47 **I:** Sind Sie gerne Lehrer?
48 **A:** Ja, natürlich

- 1 **B:** Deswegen sind wir hier.
2 **I:** Warum sind Sie Lehrer geworden?
3 **B:** Es ist schön, Zeit mit den Kindern zu verbringen und das, was wir gelernt haben,
4 den Kindern beizubringen. Man kann immer lernen.
5 **A:** Lehrer ist ein sehr nobler Beruf.
6 **I:** Fühlen Sie sich als Lehrer in der indischen Gesellschaft akzeptiert?
7 **A / B:** Ja.
8 **I:** Ich habe gehört, dass im alten Indien der Lehrer eine sehr geachtete Persönlichkeit
9 war. Was denken Sie, ist das immer noch so?
10 **A:** Ja, schon.
11 **B:** Aber wir bekommen natürlich Respekt.
12 **I:** In A.P. verdienen die Lehrer an den Privatschulen sehr wenig. Auf den Dörfern ist
13 das nicht mehr als 1500,-Rupien. Darf ich fragen, ob Sie mit Ihrem Gehalt zufrieden
14 sind?
15 **A / B:** (lachen)
16 **I:** Gibt es einen Unterschied zwischen privaten und staatlichen Gehältern?
17 **A:** (lautstark) Ja, ja! Wissen Sie, die staatlichen Schulen sind von der Regierung
18 gestützt. So können sie es sich leisten, mehr zu bezahlen. Wir werden nur aus den
19 Gebühren entlohnt, welche die Eltern zahlen.
20 **B:** Und uns ist es wichtig, eine qualitativ gute Arbeit zu leisten. Wir können also
21 nicht erwarten, dass die Eltern 2000,- Rupien monatlich zahlen. Es kann also nicht
22 sehr hoch sein, im Vergleich zu einer staatlichen Schule.
23 **I:** Ich verstehe. Wie viel zahlen die Eltern monatlich?
24 **B:** 500,- Rupien,
25 **A:** Wir sind glücklich arbeiten zu können. Und Geld ist ja schließlich nicht alles ...
26 Viele kommen nicht des Geldes wegen sondern wegen des Unterrichtens.
27 **I:** Ich verstehe. Aber dafür ist es ja wichtig, dass Ihre Ehemänner gut verdienen...
28 **B:** Ja. Aber Geld ist nicht der Hauptgrund. Wir kommen hierher um Befriedigung zu
29 finden.
30 **I:** Arbeiten Sie nebenbei?
31 **A:** Nein.
32 **I:** Und Sie?
33 **B:** Nach der Arbeit gehe ich manchmal an eine staatliche Schule.
34 **I:** Nachhilfeunterricht?
35 **B:** Ja.
36
37 **I:** Gibt es an Ihrer Schule Schulabbrecher?
38 **A:** Sehr wenige. Nur die, welche umziehen.
39 **I:** Und fehlen die Schüler an manchen Tagen?
40 **A:** Die Anwesenheit ist sehr hoch. Das liegt daran, dass wir gut unterrichten und die
41 Eltern Gebühren bezahlen.
42 **I:** Aus welchen Schichten kommen die Kinder?
43 **B:** Aus Schichten, wo oft beide Eltern arbeiten. Aus der mittleren und höheren
44 Mittelschicht.
45 **I:** Zahlen die Eltern regelmäßig die Gebühren?
46 **A:** Ja.
47
48 **I:** Nach welchen Methoden arbeiten Sie in der Grundstufe?

- 1 **A:** Wir planen den Unterricht zu Beginn des Jahres. Wir haben neben dem Unterricht
2 auch extracurriculare Aktivitäten, Projektarbeit, Jahresfeiern und Kunst.
- 3 **B:** Wir achten sehr auf die Schüler. Sie sollen lernen, gute Individuen, gute
4 Menschen, zu werden.
- 5 **I:** Spielen die Ideen großer indischer Pädagogen in ihrer Schule eine Rolle?
- 6 **A:** Ja. Die Werte von Ram Mohan Roy. Und wir lesen auch die Schriften von
7 Tagore.
- 8 **I:** Mit welchen Unterrichtsmitteln arbeiten Sie?
- 9 **B:** Mit Textbüchern, Mappen, dem Globus.
- 10 **A:** Für das Fach Naturwissenschaft haben wir auch Materialien. Karten und eine
11 Bibliothek.
- 12 **I:** Wie lange dauert eine Unterrichtseinheit?
- 13 **A:** 35 bis 40 Minuten.
- 14 **I:** Wie viele Perioden haben Sie?
- 15 **A:** Vormittags drei Perioden, dann ist Pause und dann drei Perioden. Danach gehen
16 die Kinder nach Hause.
- 17 **I:** Gibt es an Ihrer Schule Mittagessen?
- 18 **A:** Nein.
- 19 **I:** Wann sagen Sie als Lehrerin, dass Ihre Arbeit erfolgreich ist?
- 20 **A:** Wenn der Unterricht interessant ist, wie eine Geschichte. Mit vielen Erklärungen.
- 21 **B:** Wenn die Kinder etwas lernen. Und wenn sie in der Lage sind, ihr Bestes zu
22 geben. Und wenn sie lernen, frei und unabhängig zu denken.
- 23 **I:** Wie bewerten Sie die Schüler?
- 24 **A:** Wir haben drei Examen im Jahr. Außerdem schreiben wir Arbeiten, wo die
25 Kinder auf Fragen antworten. Dann haben wir Karten, auf denen wir die Leistungen
26 der Schüler vermerken.
- 27
- 28 **I:** Wie würde Ihre Traumschule aussehen?
- 29 **A:** Sie müsste in K. sein, wegen des kurzen Weges.
- 30 **I:** Was ist in Ihren Augen ein guter Schüler?
- 31 **A:** Ein guter Schüler denkt selbständig. Er sollte nicht nur die Sachen lernen, die im
32 Lehrplan stehen, selbständig sprechen können und Wissen außerhalb des
33 Bücherwissens haben.
- 34 **B:** Deswegen unterrichten wir nicht nur nach Büchern. Der Unterricht ist die
35 Verbindung zwischen der äußeren Welt und dem Buch. Es ist wichtig, Beziehungen
36 zu realen Situationen herzustellen.
- 37 **I:** Wie schätzen Sie die Bedeutung westlicher Werte ein?
- 38 **A:** Einige sind gut. Zum Beispiel die Freiheit der Lehrer und Schüler.
- 39
- 40 **I:** Sind Ihnen Formen von Korruption im Bildungswesen bekannt?
- 41 **A:** Im privaten Sektor nicht, aber auf den Dörfern, vielleicht an einigen staatlichen
42 Schulen.
- 43
- 44 **I:** Wenn Sie drei freie Wünsche hätten, was würden Sie sich als Lehrerin wünschen?
- 45 **A:** Dass die Schüler gute Menschen werden. Das ist wichtiger, als akademische
46 Exzellenz.
- 47 **I:** Und Sie?
- 48 **B:** Ich auch.

D.11 „Alternative Schule“, W.B.

Aufnahmedatum: 11.02.2005

Aufnahmezeit: 9.00-12.00 Uhr

Ort der Aufnahme: Schulhof

Aufnahme liegt als Tonband vor: Ja.

Kontrolle der Transkription: Sibylle Gundert-Hock

Kurzbeschreibung: An dieser Schule wurden nacheinander zwei Lehrerinnen befragt. Das erste Interview fand in einer Unterrichtspause statt. Während des Gespräches liefen einige Kinder immer wieder zur Lehrerin, wollten ihr Bilder zeigen oder ihr 'Hallo' sagen. Sie reagierte liebevoll und ruhig, streichelte die Kinder, sprach mit ihnen, unterbrach dafür häufig das Interview. Das erste Interview musste abgebrochen werden, weil die Lehrerin zu einem Termin musste. Das zweite Interview wurde sowohl während als auch nach einer Unterrichtsstunde durchgeführt. Die Schüler arbeiteten selbständig und ruhig außerhalb des Schulgebäudes unter Bäumen, ab und an kam ein Schüler zur Lehrerin und stellte ihr leise eine Frage. Die Interviewsituation war in beiden Fällen offen und entspannt.

Allgemeine Bemerkungen: Die Schule wurde 1901 von Rabindranath Tagore gegründet und verfolgt seither einen alternativen Bildungsanspruch (vgl. Kap. 4.3 und 4.7 im Textteil der Arbeit). Sie befindet sich neben der Universität *Visva Bharati*, die ebenfalls von Tagore gegründet wurde. Santiniketan befindet sich in einer ländlichen Gegend West-Bengalens. Es erfolgte eine Unterrichtsbeobachtung (E.6).

- 1 Interviewtranskript: Lehrerin A
- 2 **I:** Welche Klassenstufen umfasst die Grundschule?
- 3 **A:** Die Grundschule beginnt bei uns ab Klasse 2 und geht bis zur 4. Klasse. Wir
- 4 haben keine erste Klasse.
- 5 **I:** Woher kommen die Schüler, die an Ihre Schule gehen?
- 6 **A:** Früher waren es sehr viele Schüler von außerhalb, die in Internaten wohnten.
- 7 Heute kommen nur noch einige Schüler von weiter weg. Viele Schüler leben heute in
- 8 der Umgebung, sie kommen direkt aus Santiniketan, aus Shanto Shalay und Shikshu.
- 9 **I:** Wie ist das prozentuale Verhältnis zwischen hier wohnhaften Schülern und
- 10 Schülern, die im Internat wohnen?
- 11 **A:** Etwa 75 % pro Klasse wohnen hier in der Umgebung.
- 12 **I:** Wie viele Klasse haben Sie?
- 13 **A:** Pro Klassenstufe haben wir vier Sektionen, also a, b, c und d.
- 14 **I:** Wie viele Kinder sind in einer Klassenstufe?
- 15 **A:** Es sind etwa 100 Schüler, davon wohnen 25 im Internat, 75 in ihren eigenen
- 16 Häusern.
- 17
- 18 **I:** Haben Sie auch einen Kindergarten?
- 19 **A:** Ja, im Kindergarten sind die Kinder ab vier Jahren, auch die Kinder der ersten
- 20 Klasse sind dort. Der Kindergarten heißt *Mrinalini*. Hier geht es vor allem um die
- 21 Wertevermittlung.
- 22 **I:** Welche Werte sind Ihnen hier besonders wichtig?
- 23 **A:** Die kleinen Kinder sollen sich als ein Teil des Ganzen begreifen und Achtung vor
- 24 anderen Menschen, Tieren und Pflanzen entwickeln.
- 25 **I:** Ist das in der Grundschule auch wichtig?
- 26 **A:** Ja, definitiv. Wir unterrichten nicht nach einem staatlich vorgegebenen Lehrplan.
- 27 Es gibt Mathematik, Bengali, Kunst, Musik, Tanz, Gesang, Geschichtenerzählen. Die
- 28 Geschichten sind hier ein Medium, um Ideen der Mitmenschen aufzugreifen und zu
- 29 verdeutlichen. In allen Klassen sind Naturstudien wichtig, oder Umweltstudien.
- 30 Dabei nehmen die Schüler vielfältigste Ideen von der Natur auf.
- 31
- 32 **I:** Wie setzen sich die Schüler zusammen? Welche sozialen Hintergründe haben sie?
- 33 **A:** Zuerst nehmen wir Kinder von Mitarbeitern auf. Das sind sowohl Mitarbeiter der
- 34 Schule als auch der Universität. Zweitens haben wir Kinder von ehemaligen
- 35 Studenten. Diese beiden Gruppen sind hauptsächlich Tagesschüler und machen einen
- 36 Anteil von 75 % aus. Das System für die Internatsschüler beginnt ab der zweiten
- 37 Klasse, das sind etwa 25 %.
- 38 **I:** Wie ist das Verhältnis zwischen Jungen und Mädchen?
- 39 **A:** Etwa 50-50 %.
- 40 **I:** Was muss ein Schüler tun, um an Ihrer Schule zu lernen?
- 41 **A:** Jedes Jahr im März führen wir für die 2. Klasse einen Zulassungstest durch.
- 42 Dabei gibt es zwei Typen von Tests. Zuerst wird ein schriftlicher Test absolviert.
- 43 Schüler, die sich im schriftlichen Test qualifizieren, müssen sich auf einen
- 44 mündlichen Test vorbereiten. Zum Schluss wird eine Anzahl Schüler ausgewählt, die
- 45 eine akademische Exzellenz aufweist, in Abhängigkeit von ihren Zensuren und
- 46 anderen Leistungen. Die Testes in den Klassen zwei und drei sind hauptsächlich in
- 47 Bengali und Mathematik. In der vierten Klasse kommt ein Test in Englisch dazu.

Auch hier sind die Kriterien akademische Exzellenz und Exzellenz im kulturellen Umgang.

I: Welche Rolle spielen die Eltern bei den Tests?

A: In den mündlichen Tests sind der Vater, die Mutter oder beide mit ihrem Kind anwesend. Ihnen werden auch Fragen gestellt, zum Beispiel, welche Erziehungswerte ihnen wichtig sind.

I: Müssen die Schüler an *Patha Bhavana* Gebühren zahlen?

A: Die Internatsschüler zahlen für den Test sowie monatlich im Durchschnitt 1000,- Rupien. Die Tagesschüler zahlen für den Test und die Schule eine geringe Summe im Monat, etwa 50,-Rupien.

I: Was ist das für ein Lehrplan, dem Sie folgen?

A: Wir haben nur einen eigenen Lehrplan. Es gibt einige Gemeinsamkeiten mit dem staatlichen Lehrplan, aber auch Unterschiede.

I: Hat sich Ihr Lehrplan in den vergangenen Jahren verändert?

A: Ja, es gibt Veränderungen, aber in bestimmten Fächern, Literatur, Musik zum Beispiel, hat sich nichts verändert.

I: Wie viele Bewerbungen gehen bei Ihnen im Jahr ein?

A: Das variiert. Im Durchschnitt bewerben sich in der zweiten Klasse 300-500 Schüler. Wir haben 100 Plätze. 75 werden durch Kinder von Mitarbeitern belegt, wir können also pro Jahr in Klassenstufe zwei 25 neue Schüler aufnehmen.

I: Würden Sie Ihre Schule als spezielle Schule bezeichnen?

A: Ja, diese Schule ist eine sehr spezielle Schule mit einer großen geistigen Freiheit. Die Schüler werden durch Kunst, Kultur, Natur, Wissenschaft und Computer gebildet. Wir verfolgen das Ziel einer ganzheitlichen Education.

I: Auf welche Art und Weise unterrichten Sie hier?

A: Die Art des Unterrichtens variiert von Lehrer zu Lehrer. Die Konzentration auf den Lehrplan ist das Eine, aber der Weg ist unterschiedlich. Es wird aber jeden Tag ein praktischer Weg verfolgt.

I: Welche Methoden wenden Sie an?

A: Die Methoden sind unterschiedlich. In Literatur zum Beispiel liest der Lehrer vor, die Schüler lesen selbst Bücher und der Lehrer erklärt. Manchmal kreieren die Schüler ihre eigene Literatur, wodurch der Schüler zum Urheber der Literatur wird. Die Ideen der Schüler werden durch Erzählen und Schreiben reflektiert. Die Schüler reflektieren die Literatur im Allgemeinen, sie spielen die Literatur im eigenen Theater.

I: In welchen Sprachen ist der Unterricht?

A: Hauptsächlich in Englisch und Bengali.

I: Wie oft spielen die Schüler Theater?

A: Bis zu einem Mal in der Woche. Aufführungen sind ungefähr zwei Mal in einer Unterrichtszeit.

I: Was ist eine Unterrichtszeit?

A: Wir haben zwei, von Mai bis Dezember und von Januar bis April.

I: Wo wird Theater gespielt?

A: Wir haben eine große Festhalle. Da wird Theater gespielt, Konzerte gegeben. Es nehmen immer viele Leute aus Santiniketan, von der Schule und der Universität, daran teil.

- 1 **I:** Darf jeder, der will, Theater spielen?
 2 **A:** Für die Bühne werden exzellente Darsteller ausgewählt.
 3 **I:** Was denken Sie, warum ist das Schauspielen wichtig für die Kinder?
 4 **A:** Im Schauspielen lernen sie spontan und stellen ihre Ideen des Denkens über
 5 bestimmte Dinge dar. Sie lernen, sich selbst auszudrücken. Ich denke, dass diese
 6 Methode sehr effektiv für die Schüler ist.
 7
 8 **I:** Wie viele Lehrer arbeiten an dieser Schule?
 9 **A:** Etwa 70 Lehrer. Es gibt zwei Kategorien, die dauerhaften Lehrer und die
 10 zeitweisen Lehrer. Die meisten Lehrer arbeiten hier dauerhaft. Etwa 15 Lehrer sind
 11 Teilzeitlehrer. Sie haben einen Vertrag für eine bestimmte Zeit.
 12 **I:** Ist das Gehalt der Lehrer hier im Vergleich mit den Gehältern von staatlichen
 13 Schulen höher oder niedriger?
 14 **A:** Die Regierung hat die Lehrergehälter überarbeitet. Aber die Gehälter und auch
 15 andere Bedingungen sind hier besser, denke ich. Die Skala ist ähnlich, aber es gibt
 16 ein System vieler Extra-Vergünstigungen. Die Gehälter sind ähnlich den zentralen
 17 staatlichen Schulen.
 18 **I:** Die Universität ist eine zentralstaatliche Universität?
 19 **A:** Ja.
 20 **I:** Und die Schule ist eine staatliche Schule? Oder was ist der Status der Schule?
 21 **A:** Ich muss sagen, dass wir da auch unsicher sind. Jedes Jahr ändert sich etwas.
 22 Wenn es Probleme gibt, sagen wir, es ist eine staatliche Schule (lacht), aber
 23 ansonsten ist diese Frage nicht in unseren Denkweisen reflektiert. Als Lehrer haben
 24 wir sehr viele Extraaufgaben, wir nehmen die Schüler mit zu den Programmen, wir
 25 arrangieren Picknicks, wir haben viele verschiedene Arbeiten, die für die Kinder gut
 26 sind. Entwickeln der Umwelt, den kranken Schülern helfen, für behinderte Schüler
 27 da sein ... Sehr viele Sachen.
 28
 29 **I:** Sind die Schüler hier bis 10+2?
 30 **A:** Nein. Vor einigen Jahren war das so. Da waren die Klassen 2 bis 12. Nun sind sie
 31 von Klasse 2 bis 10 hier. Die Sektion 10+2 wird *uttar shikashadon* genannt.
 32 **I:** Und wo sind diese Schüler? Auch hier in Shantiniketan?
 33 **A:** Die Schüler lernen auf der Rückseite des Wissenschaftshauses.
 34
 35
 36 Interviewtranskript: Lehrerin B
 37 **I:** Gibt es an der Schule Probleme?
 38 **B:** Oh, ja. Es kommen so viele Touristen, so viele Touristen! Wir wollen das
 39 stoppen, aber ein Hotel ist vor diesem Ashram dort (zeigt auf ein Gebäude).
 40 Eigentlich ist es den Touristen nicht gestattet, vor 13.30 Uhr das Gelände zu betreten,
 41 aber wissen Sie, sie hören nicht darauf und kommen trotzdem herein. Das ist ein
 42 echtes Problem, wissen Sie. Und manchmal holen sich die Leute eine Erlaubnis [von
 43 der Universitätsleitung] und kommen. Das ist auch unser Problem. Selbst wenn sie
 44 eine Erlaubnis haben, ist es unser Problem. Die Schüler werden abgelenkt, schauen
 45 zu ihnen. Als diese Schule gegründet wurde, gab es keine Touristen. Es war ein sehr
 46 stiller Ort. Die Meinung ist sehr nachvollziehbar, aber nicht mit diesen Störungen.
 47 **I:** Oh, und jetzt sitze ich hier auch und störe.
 48 **B:** Nein, das ist etwas anderes, ich habe den Schülern erzählt, worum es geht, sie

sind sehr verständig. Wissen Sie, wenn ständig jemand kommt und fotografiert – wie können sie sich da konzentrieren? Sie kommen aus einem akademischen Grund. Das können die Kinder verstehen, das habe ich ihnen erzählt, dass das etwas anderes ist. Aber wenn hier ständig Leute fotografieren, stört das. Die Kinder fühlen sich wie im Zoo. Wir mögen es wirklich nicht.

I: Wie ist das Verhältnis zwischen Tagesschülern und Internatsschülern?

B: Das Verhältnis ist 6:1. Und das ist ein weiteres Problem. Sehen Sie, an jeder Internatsschule gibt es für die Internatsschüler eine Routine. Sie machen sauber, sie haben kooperative Treffen untereinander, sie schreiben. Jeden Dienstagabend treffen sie sich. Mittwochs haben wir immer frei, wissen Sie das?

I: Ja.

B: Jeden Dienstagabend haben sie ein kleines Treffen, wo sie schreiben, singen, tanzen. Das ist eine sehr schöne Sache. Die Tagesschüler sollen auch kommen, aber sie kommen nicht. Und das ist nicht gut. Eine andere Sache ist schlecht. Das Universitätsprogramm sollte von den Schülern der Schule besucht werden. Sie sollen bei den Universitätsveranstaltungen dabei sein. Wir Lehrer gehen dort auch hin. Und wir nehmen die Internatsschüler mit. Aber die Tagesschüler kommen nicht, sie studieren in ihren Häusern. Natürlich beschwerten sich darüber die anderen Schüler: 'Sie lernen bei sich zu Hause und wir sollen hingehen?'. Das ist ein Problem. Und Saubermachen ist auch sehr wichtig. Es gibt ein Programm, an einem Tag reinigt zum Beispiel die achte Klasse diesen Raum [auch außerhalb des Schulgebäudes sind verschiedene 'Klassenräume', z.B. der Mangobaumraum]. Aber die Tagesschüler kommen nicht, weil sie hier leben. Und die Internatsschüler machen das alles, sie reinigen die Schule, die Klassen. Sehen Sie, das sind alles Probleme. Als dies noch eine reine Internatsschule war, konnte alles ruhig laufen. Wir haben also Probleme unter den Schülern 'Du nimmst nicht Teil. Du kommst nicht. Du lernst zu dieser Zeit'. Dinge wie diese.

I: Denken Sie, dass es im Vergleich zu anderen Schulen, zu staatlichen Schulen, einen Unterschied gibt?

B: Ja, einen großen. Wir wollen hier sehr friedvoll und ganzheitlich leben. Die meisten Lehrer versuchen das sehr angestrengt. Um das Lernen und das Verhalten der Schüler zu verstehen. Er oder sie soll eine gute Person sein. Das war Tagores Philosophie. Vielleicht lernt er oder sie nicht viel, vielleicht. Aber es sollte eine gute Person sein. Ein guter Mensch. Das war sein Ziel. In dieser verschmutzten Welt können wir manchmal nichts tun, besonders für die Tagesschüler. Sie nutzen nur die Bedingungen. Sie folgen nicht allen Normen. Das ist das Problem.

I: Ich verstehe, es ist schwer für Sie, unter diesen Umständen Tagores Idee zu leben?

B: Ja. Tagore wollte, dass alle den gleichen Weg gehen, zusammen sind, in einer Gemeinschaft, zusammen leben, zusammen tanzen, freundschaftlich zu den anderen Schülern sind, die Probleme anderer verstehen. Sie sollten gute menschliche Qualitäten in der Schule lernen. Wir versuchen unser Bestes, aber manchmal können wir es nicht so machen. Ein anderes Problem ist die Unterschiedlichkeit der Familien. Eine Gruppe kommt aus Lehrer- und Professorenfamilien. Die andere Gruppe kommt von Lehrern und Hilfsarbeitern. Ihr IQ ist unterschiedlich. Und da kommt ein anderes Problem: Normalerweise sind die Schüler zurück. Die intelligenten Schüler wollen mehr lernen. Was sollen wir da machen? Ich mache es so, dass ich einen Tag den besseren Schülern Aufgaben stelle. Dann stelle ich wieder

1 sehr leichte Aufgaben, nur um zu sehen, ob sie es verstehen oder nicht. Die
 2 Unterschiedlichkeit der IQs ist ebenfalls ein großes Problem.

3 **I:** Ich habe vorhin mit einer anderen Lehrerin gesprochen, und sie sagte, dass Sie ein
 4 Ranking haben und Eingangstests in Englisch und Mathematik haben. Die Exzellenz
 5 der Schüler ist entscheidend, ob sie an dieser Schule lernen können.

6 **B:** Ja. Das ist für die Internatsschüler. Sehen Sie, das ist sehr interessant. Es gibt eine
 7 Schule für die vierte und die fünfte Klasse. In diesem Gebiet (zeigt in eine Richtung).
 8 Die Schüler der vierten Klasse können antworten. Sein nennen Tiernamen,
 9 Blumennamen, den Namen der Mutter ... Das ist eine sehr leichte Sache. Aber die
 10 kleinen Kinder müssen sie gar nichts machen. Sie kommen einfach. Die haben
 11 keinerlei Prüfung. Das ist auch ein Problem. Einige Schüler können nicht einmal
 12 zählen und kommen trotzdem hierher. Die Lernenden in erster Generation [Kinder,
 13 deren Eltern Analphabeten sind] können das nicht, aber wir müssen sie nehmen. Das
 14 ist ein großes Problem. Wir müssen die Kinder nehmen, wenn ihre Eltern hier
 15 arbeiten.

16 **I:** Und dabei ist egal, welche Position die Eltern haben?

17 **B:** Genau. Wir haben auch Quoten für SC / ST Kinder. Und ein anderes Ding ist, die
 18 Studenten, welche an dieser Universität studiert haben, haben ihre eigene Institution,
 19 die *Alumni Association*. Die haben auch eine Quote, dass ihre Kinder am
 20 Eingangsexamen teilnehmen können. Die sind ganz in Ordnung. Das ist kein
 21 wirkliches Problem, weil ihre Eltern gebildet sind. Das Problem sind die Lernenden
 22 in erster Generation. (Flüstert) Wissen Sie, manchmal denken wir, 'Lasst uns eine
 23 eigene Sektion mit ihnen machen'. Aber aus menschlicher und kindlicher Sicht ist es
 24 nicht gut für sie. Sie würden denken, dass sie dritter Klasse sind. Das ist nicht gut.
 25 Und einige Schüler helfen ihnen, die guten Schüler. In einigen Klassen sind sie auch
 26 sehr lieb zu ihnen. 'Mein Freund kann das nicht machen, wir müssen das
 27 diskutieren'. Und das ist für diese Schüler auch gut. Manchmal denken wir, dass wir
 28 eine Sektion für sie öffnen sollten, aber manchmal denken wir, dass sie sich
 29 vielleicht schlecht fühlen würden. Früher konnte Tagore gefolgt werden. Früher war
 30 die Schule so schön, so gut! Aber in diesen Tagen können wir das nicht machen. Es
 31 ist nicht möglich für uns, alle Dinge in seinem Weg zu machen. Aber sein Weg ist
 32 sehr schön, seine Programme, seine Bücher. Haben Sie noch andere Fragen?

33 **I:** Was ist Ihre Meinung über staatliche Grundschulen?

34 **B:** Furchtbar! Oh, furchtbar! Ich kann aber nichts über andere Staaten sagen, nur
 35 über West Bengalen, weil ich hier lebe. Aber die Grundschulen in West Bengalen
 36 sind furchtbar wie irgendwas! Wirklich furchtbar! Sie vernachlässigen den
 37 kindlichen Weg. Sie vernachlässigen ihre Schulen. Unsere Education ist im
 38 Minusbereich. Wenn Sie Schulen besuchen, sehen Sie, unter welchen Umständen die
 39 Kinder dort lernen. Einige Schulen sind gut. Sie sehen gut aus. Wenn man
 40 hereinkommt. Aber anstelle von 10-12 Lehrern sind dort nur 1-2 Lehrer. Es gibt so
 41 viel Korruption, das können Sie sich gar nicht vorstellen! Einige Schulen laufen, sie
 42 haben die Erlaubnis für neue Lehrer, aber sie nehmen sie nicht. Ich weiß nicht, was
 43 sich in ihren Köpfen abspielt. Das weiß ich nicht. Die Regierung hat kein Geld, das
 44 sagen sie so. Aber es laufen große Projekte. Sie bekommen internationale Gelder, ich
 45 weiß nicht, was sie machen. In diesen Tagen ereignen sich lustige Dinge: Das *Mid*
 46 *Day Meal*. Das ist ein schlimmes Ding. Dabei geht es nur darum, Geld zu machen,
 47 nichts anderes. Sie sollen Reis und Linsen anbieten. Und sie sollen es jeden Tag
 48 kochen. Warum? Die Kinder kommen, um zu lernen, ja. Wenn sie sehr arm sind,

1 müssen sie ihren Eltern bei der täglichen Arbeit helfen. Deswegen haben sie erlaubt,
 2 etwas Reis und Linsen zu geben. Jeden Tag müssen sie kochen. Und das Kochen
 3 muss von den Lehrern geleitet werden. Wer wird unterrichten? Und wer wird
 4 kochen? Das ist das Eine. Der zweite Punkt: Reis und Linsen kommen zum
 5 *panchayat*-Büro. Und was sie tun: sie nehmen diese guten Dinge für sich selbst und
 6 geben schlechte Dinge mit Insekten zu den Kindern. Leute wie Sie können sich
 7 solche Dinge gar nicht vorstellen! Es ist unglaublich! Wir haben versucht, etwas zu
 8 verändern, aber das ist unmöglich. Wenn man protestiert, wird man bestraft. Wir sind
 9 Intellektuelle, wir sind Lehrer. Und es ist furchtbar, dass wir nichts tun können. Das
 10 ist für uns sehr schmerzhaft.

11 **I:** Kennen Sie den Report des *Pratichi-Trust*?

12 **B:** *Pratichi*, ja. Ich weiß nicht, warum dieser Report geschrieben wurde. Ich kann
 13 Ihnen nicht sagen, warum sie das geplant haben. Manchmal denken wir, sie
 14 unterstützen damit nur die Korruption. Manchmal denken wir so! Das muss so sein ...
 15 Äußerlich sieht es sehr gut aus, aber es ist nicht praktikabel.

16 **I:** Sie meinen das *Mid Day Meal*?

17 **B:** *Mid Day Meal*. Äußerlich denkt man 'Oh, das ist eine sehr gute Sache'. Aber so
 18 eine Sache kann nicht ehrlich durchgeführt werden. Es ist nicht praktikabel. Unser
 19 Staat entwickelt sich so schlecht, dabei haben hier sehr intelligente Personen gelebt.
 20 Auch in unserer Kindheit waren die Grundschulen sehr gut. Wenigstens haben wir
 21 etwas gelernt. Aber heute lernen sie nichts. Das denke ich. Sie kommen und nur das
 22 Geschäft läuft weiter. Die Education ist ein großes Geschäft.

23 **I:** Es entstehen ja auch sehr viele Privatschulen.

24 **B:** Das ist richtig. Aber sie lernen dort wenigstens *etwas. Etwas*. Sie können
 25 wenigstens Englisch sprechen. Aber diese staatlichen Schulen sind – ich kann das gar
 26 nicht erklären – aber wenn Sie die Tageszeitungen lesen, werden Sie das sehen. Sie
 27 müssen nicht tief eindringen, lesen Sie nur täglich die Zeitungen. Korruption und
 28 Korruption und Korruption. Überall.

29 **I:** Aber niemand spricht darüber. Wenn ich frage, gut ich bin eine Ausländerin ...

30 **B:** Nein, das werden sie Ihnen nicht sagen! Solche Menschen sind sehr schlecht. Wir
 31 wissen darüber aber wir können es nicht ändern. Wenn ein System zerbricht, kann
 32 das keiner aufhalten. Manchmal denke ich, es muss alles total zerbrechen. Dann wird
 33 etwas Neues kommen. In den letzten 10-15 Jahren wurde unsere Education schlecht
 34 wie irgendwas. In jeder Hinsicht. Was Sie wissen müssen, das Ergebnis ist, dass die
 35 meisten Eltern in West Bengalen ihre Kinder in einige andere Bundesländer
 36 schicken. Sie gehen nach Karnataka, sie gehen in den Süden. Warum?! Überall ist
 37 Korruption. Ich will Ihnen sagen, in jedem Distrikt machen sie mit den Kindern ein
 38 Geschäft. Im Schulservice haben sie ein System eingeführt, SSE, *School Service*
 39 *Exame*. Zugelassen sind postgraduierte Lehrer. Sie müssen sich einer Prüfung
 40 unterziehen, einer allgemeinen Prüfung. Danach, wenn sie bestanden haben, müssen
 41 sie Schmiergelder bezahlen und in Abhängigkeit von freien Stellen bekommen sie
 42 ihren Job. Sehr schön. Von außen sieht immer alles sehr gut aus. Aber es ist voller
 43 Fäulnis und Fehler. Auch dieses SSE. Sogar für das Antragsformular müssen sie
 44 etwa 200,-Rupien bezahlen. Die meisten Leute, die dieses Examen bestehen, haben
 45 Beziehungen zu Leitungspersonen. Es gibt so viele freie Stellen an den Schulen, aber
 46 sie vergeben sie nicht.

47 **I:** Warum? Ich verstehe das nicht.

- 1 **B:** Weil sie keinen graden Weg gehen, wissen Sie. Sie nehmen eine kurvige Strecke.
 2 Sie bevorzugen Verwandte, Freunde, Bekannte, sie nehmen Geld ... Diese Art von
 3 Dingen passiert. Damit sinkt der Standard der Lehrer. Die Kinder sind frustriert und
 4 es wirkt sich auch auf die Gesellschaft aus. Sie wollen unterrichten, aber sie
 5 bekommen keinerlei Gelegenheit, das zu tun. Einige sind an Dorfschulen angestellt,
 6 aber sie mögen es nicht. Und was wollen sie? Sie wollen eine Umsetzung. Nun sitzen
 7 sie also wieder in einer Prüfung. Und wenn alles glatt geht, werden sie in die Stadt
 8 versetzt, in die städtische Region. Und was passiert mit dieser? Sie wird nicht neu
 9 besetzt. Und diese Prüfung, die sie bestanden hätten, können sie nicht bestehen. Sie
 10 bekommen in dieser Gegend keinen Job. Und die Dorfschule wird immer leerer.
 11 Keine Lehrer mehr da, weil alle in die städtischen Regionen gegangen sind. Und ein
 12 anderer Lehrer bekommt nicht die Chance, auf dem Dorf zu arbeiten. Sehen Sie,
 13 Dinge wie diese passieren. Und einfache Leute verstehen dieses Spiel nicht. Wenn
 14 man nicht tiefer denkt, versteht man nicht, was vor sich geht. Eine andere Sache:
 15 Einst wurde damit aufgehört, Englisch zu unterrichten, bis zur fünften Klasse. Aber
 16 in unserer Kindheit haben wir es ab der ersten Klasse gelernt, A-B-C-D, wir haben
 17 das Alphabet parallel zu unserer Sprache gelernt und es gab kein Problem. In der
 18 gleichen Klassenstufe, kein Problem. Nun sagten sie 'Sie sollen keine fremde
 19 Sprache lernen, sie sollen nur Bengali sprechen'. Das ist dumm. Egal, wohin man
 20 geht, muss man Englisch sprechen. Das wissen sie. Alle diese Dinge passieren, und
 21 die Kinder derer, welche diese Dinge einführen, lernen an einer Englisch-Medium-
 22 Schule. Das ist so selbststüchtig! Sie wollen nur, dass die Armen und die
 23 Dorfbewohner, tiefer und tiefer sinken. Einige sind sehr intelligent, einige Schüler
 24 sind sehr intelligent, ich habe ja auch ein paar Dorfkinder. Vielleicht bekommen sie
 25 keinen modernen Einfluss (any modern lights), aber sie sind intelligent. Man darf sie
 26 nicht stoppen. Ihre Politik war die, dass die Dorfbewohner dörflich bleiben sollten, in
 27 jedem Distrikt, und 'Wir, wir städtischen Leute, wir stehen über ihnen, wir leiten
 28 alles'.
 29 **I:** Kennen Sie das Programm 'Education for All'?
 30 **B:** Sarva Shiksha?
 31 **I:** Ja.
 32 **B:** Ich weiß nicht. Als das Programm eingeführt wurde, wollten sie nur zertifizierte
 33 Lehrer an den Schulen einstellen. Das war in Ordnung. Aber sie achteten nur auf sich
 34 selbst, das sage ich Ihnen. Das ist die Hauptgeschichte. Aber sie schauen nur auf die
 35 eigenen Verwandten und die eigenen Freunde. Und wenn sie die Stellen nicht mit
 36 eigenen Leuten besetzen konnten, haben sie haben Achtklässler genommen, um die
 37 Kleinen zu unterrichten. In Ordnung. Wenn sie beschließen, das so zu machen, sollen
 38 sie das tun. Nach ein oder zwei Jahren, ich weiß nicht genau, kam ein
 39 Rundschreiben, dass nur Leute genommen werden sollen, die das Schulzertifikat
 40 haben. Was taten sie? Sie haben sie einfach weggeworfen. Sie haben die armen
 41 Leute, die damit anfangen wollten, einfach herausgeworfen. Was sie nun tun, weiß
 42 ich nicht. Wenn Sie Details brauchen, müssen Sie hingehen und es sich anschauen.
 43 Aber ich glaube nicht, dass es gut ist.
 44 **I:** Denken Sie, dass es realistisch ist, zu sagen 'Bis zum Jahr 2015 sind alle Kinder in
 45 Indien literarisiert'?
 46 **B:** (lacht) Niemals, niemals! Null Chance. Und wenn sie es sagen, ist es eine große
 47 Lüge! Das ist eine große Lüge! Wissen Sie, was sie getan haben, ist eine sehr
 48 interessante Sache. Sie sagten 'Diese und diese und diese Distrikte in West Bengalen

sind total eingeschrieben. Wir haben Festivals und so weiter'. Kurze Zeit später war schon klar, dass das nicht den Tatsachen entspricht. Eine totale Lüge. Aber es wird immer wieder so verkündet! Die Lebensbedingungen vieler Menschen sprechen dagegen. Furchtbare Zustände. Ohne Englisch, wenn es erst ab der sechsten Klasse unterrichtet wird ... Und diese Generation ist *so* benachteiligt! Alle Stellen, im Job, in der höheren Education, sie können nicht teilhaben, sie sind frustriert. Sie haben Briefe an die Zeitungen geschrieben, dass sie keine Chancen haben. Und der Lehrplan ist auch sehr schwach. Sehr schwach. Sie können nicht selbst schreiben! Sie können nicht schreiben! Die letzten 15 Jahre waren für West Bengalen furchtbar. Manchmal fühlen wir uns so schlecht. Wir leben hier, aber wir können nichts tun. Wir sehen, wie alles immer weiter nach unten geht. Nun sehen sie, dass es keine gute Entscheidung war und sie beginnen Englisch ab der ersten Klasse. Aber in der vergangenen Periode ist eine Gruppe von Schülern, das meint sehr viele Schüler, sehr benachteiligt. An unserer Schule haben wir das nicht gemacht!

I: Ich habe beobachtet, dass das Englisch der Englischlehrer teilweise sehr schlecht ist.

B: Ja! Sie können keine Vokabeln. Viele können nicht frei sprechen und erzählen. Als wir klein waren, haben unsere Lehrer auch englischsprachige Literatur behandelt. Auch wenn sie nicht sehr gut waren, sie konnten uns zumindest unterrichten. Im richtigen Schreiben, im richtigen Sprechen, im richtigen Alphabet, wenigstens das konnten sie. In der Grundschule muss man nicht viele Dinge machen, aber was man macht, muss man wohlwollend und aufrichtig machen. Ansonsten kann man die Schüler in diesem Alter nicht unterrichten. Die Aufrichtigkeit ist verloren gegangen. Sie wollen nur Geld.

I: Warum sind Sie Lehrerin geworden?

B: Ich mag diesen Beruf.

I: Ist es schwer, eine Arbeit an dieser Schule zu bekommen? Wie kamen Sie an diese Schule?

B: Das ist eine sehr gute Frage, die Sie stellen. Ich wurde in K. geboren und wuchs dort auf. Ich habe an der Universität K. studiert, Master of Science und Mathematik. Danach wurde ich an einen Lehrer, einen Professor verheiratet. Und er bekam hier eine Arbeit. Er ist Physiker, und er hat eine Arbeit an zwei Stellen bekommen, an der Universität K. und hier. Aber er hat entschieden, dass er hier arbeiten will. Wir kennen diesen Ort schon von frühen Kindheitstagen. Wir sagten, dass dieser Platz sehr friedvoll ist, man kann arbeiten, spazieren gehen, und der städtische Raum ist nicht gut für ältere Leute, wie es meine Schwiegereltern waren. Sie sind mit uns gekommen und seit 1974 leben wir hier. Es ist ein sehr guter Ort hier, mit vielen schönen Kulturprogrammen. Als meine Kinder groß waren, sagte mir mein Mann 'Du bist gebildet, du kannst arbeiten'. Gut, dann habe ich begonnen, privat ein paar Schüler zu unterrichten. Dann war eine Stelle an der Schule frei, ich habe mich beworben und die Stelle bekommen. Es war mein Mann, der mich dazu gebracht hat. Diese Arbeit passt sehr gut zu mir. Ich weiß, dass ich mein Bestes gebe für diese Schule. Ich habe noch nie gedacht, dass ich eine andere Arbeit machen möchte. Ich liebe meine Arbeit und meine Schüler, ich mache alles für sie. Ich mag meinen Beruf und diesen Ort. Aber dieser Ort ist auch sehr verschmutzt.

I: Verschmutzt?

B: Ja. Es kommen einige Politiker. Haben Sie gesehen, hier werden so viele neue

1 Häuser gebaut. Das ist auch ein großes Geschäft. Sie bauen sich ein großes Haus und
 2 kommen ein oder zwei Mal im Jahr. Warum? Wofür? Sie kommen und zerstören es.
 3 Die Natur ist gegangen. Hier waren einmal so viele Bäume, viel mehr als heute. Aber
 4 sie zerstören sie. *Das* ist die Politik West Bengalens! Sie holen bewusst Leute mit
 5 Geld hierher, sie bauen große Häuser, aber diese Häuser sind schlecht wie irgendwas.
 6 Sie zerstören all dieses Land. Und sie kommen und betreten unseren Campus. Diese
 7 Leute sind es, die eine Erlaubnis bekommen. Warum bekommen sie eine Erlaubnis?
 8 Weil sie Geld haben. Und man kann sie nicht fassen. Das ist West Bengalen. Es war
 9 ein so guter Platz ... Hier haben so intelligente Leute gelebt. Ich weiß nicht. Heute
 10 macht keiner mehr den Mund auf, nur wenige. Zwei, drei Leute protestieren in
 11 Zeitungen. Einige sind einfach umgebracht worden, deswegen. Für ihre Proteste sind
 12 sie einfach ermordet worden.

13 **I:** Aber die regierende Partei ist die Kommunistische Partei, oder?

14 **B:** Das ist nur eine Name, ein Name. Ihre Theorie ist nicht ehrlich. Der ehemalige
 15 Ministerpräsident hat vier Autos, vier bis fünf Autos. Er ist 91 Jahre alt. Was macht
 16 er mit diesen vier Autos? Steckt er eine Hand in ein Auto, eine andere Hand in ein
 17 anderes Auto und zwei Beine in zwei Autos? Hm? Eine Person braucht nur ein Auto.
 18 Warum vier Autos? Was passiert hier nur? Sie können kein Problem lösen, sie tun
 19 nur so. Ekelhaft! Manchmal sagt mein Mann 'Lass uns gehen, diesen Ort verlassen.
 20 Lass uns diesen Staat verlassen und woanders hingehen'.

21

22 **I:** Wie bekommt diese Schule ihre Lehrer?

23 **B:** In der Zeitung sind Anzeigen. Normaler Weise wollen sie Lehrer, die einen
 24 postgraduierten Abschluss in dem Fach haben, für welches ein Lehrer gebraucht
 25 wird. Die Bewerbungsunterlagen werden hier überprüft, es wird geschaut, welche
 26 Erfahrungen die Lehrer haben, dann laden sie zu einem Interview ein und dann
 27 bekommt der Lehrer die Stelle. Das ist schon irgendwie transparent hier. Irgendwie.
 28 Das System an dieser Schule ist bis jetzt recht transparent. Vielleicht gab es zwei
 29 oder drei Fälle, wo bekannte Lehrer eingestellt wurden. Aber im Allgemeinen ist es
 30 transparent. Was Morgen sein wird, weiß ich nicht.

31 **I:** Kommen die meisten Lehrer von außerhalb?

32 **B:** Nein, nicht die meisten. Es ist gemischt.

33

34 **I:** Was denken Sie über Tagores Ideen zu Beginn dieser Schule?

35 **B:** Sehen Sie, von seinem Betrachtungspunkt aus war es sehr gut, weil das
 36 traditionelle Schulkonzept ein Schulleben im Ashram beinhaltet. Eine kleine Gruppe
 37 von Schülern lebt mit den Lehrern und lernt von den Lehrern in jeder Hinsicht. Sie
 38 wissen, dass es Tanzschulen gibt, in Südindien und manchen Orten, sie leben mit
 39 ihrem Lehrer, um es richtig zu lernen. Sie lernen die gesamte Zeit etwas von ihren
 40 Lehrern. Tagores Idee war genau diese. Er wollte, dass eine Gruppe von Schülern
 41 und Schüler, die das so wollten ... Nicht für alle, nicht für alle. Eine Gruppe von
 42 Schülern, die, die das so wollen. Er oder sie ist deswegen hierher gekommen. Das ist
 43 alles. Und dann war seine Vorschrift, dass derjenige Schüler dafür geeignet war. Der
 44 Schüler musste den Raum zuerst reinigen, um dann darin zu sitzen, ja. Wenn 25
 45 Schüler kommen, nimmt jeder zwei oder drei Blätter auf, das war sehr schön. Und
 46 wenn ein Schüler das nicht wollte, haben seine Freunde ihn dazu gebracht. Ich
 47 denke, es sind nur Schüler gekommen, die diesen Typ von Schule mochten, nur diese

1 sind gekommen. Auf der anderen Seite gibt es genügend andere Schulen, wohin sie
2 gehen können. Aber seine Idee war brilliant.

3 **I:** Hat sich diese Idee aus Ihrer Sicht verändert?

4 **B:** Ja.

5 **I:** Seine Lehrer und er selbst vertraten eine spezielle Philosophie von Education. Sie
6 und Ihre Kollegen, verfolgen Sie die gleiche Philosophie?

7 **B:** Wir versuchen unser Bestes. Aber ich kann nicht sagen, dass wir erfolgreich sind.
8 Wie ich bereits sagte, können wir die unterschiedlichen Schülertypen nicht managen.
9 Wir können sie nicht dazu zwingen, dass sie das machen müssen.

10 **I:** Sind Ihre Lehrmethoden, die Art des Lehrens, der holistische Weg, so wie einst bei
11 Tagore?

12 **B:** Ja, irgendwie versuchen wir das. Wir versuchen das. Das Schulprojekt begann vor
13 100 Jahren. In jeder Hinsicht konnte es nicht so bleiben, wissen Sie. Wenn es in
14 unserem Geist ist, dass wir es so machen müssen, sind es wenigstens 40 %, die wir
15 das so anwenden. Wenn es in unserem Geist ist. Ein anderes Problem ist, dass wir
16 einem bestimmten Lehrplan folgen müssen. Er hatte auch einen bestimmten
17 Lehrplan, aber wenn in einer Klasse jemand stark in Mathematik aber schwach in
18 Bengali war, konnten sie eine höhere Klasse in Mathematik besuchen. Diese Art des
19 Unterrichts gab es. Die Schüler haben das sehr genossen. Wenn ich sehr gut
20 Mathematik kann, kann ich die sechste Klasse besuchen. Aber ich bin nicht so stark
21 in Englisch, so muss ich die fünfte Klasse besuchen.

22 **I:** So war es zu Tagores Zeiten?

23 **B:** Ja, so konnten sie es machen. Und es war klein, es waren 10-12 Schüler in einer
24 Klasse. Das war also möglich. Es gab nur eine Sektion, und nun haben wir vier
25 Sektionen einer Klassenstufe. In einem Fall haben wir sogar sechs Sektionen. Unsere
26 Koordination ist folglich auch ein Problem. In jeder Sektion wird auf die gleiche
27 Weise unterrichtet, darauf müssen wir achten. Eine Klasse ist gut, die Schüler gehen
28 ihren eigenen Weg, der Lehrer geht seinen eigenen Weg, er verfolgt den Fortschritt.
29 Mit mehreren Sektionen muss man koordinieren. Tagore war sehr brilliant. Er pflegte
30 das Allgemeinwissen auf eine sehr interessante Weise zu lehren. Sehr interessant.
31 Wenn Sie darüber lesen, werden Sie es einfach genießen. Er sagte: 'Seht dieses
32 Buch. Welche Größe hat dieses Buch? Schätzt einfach'. Einer sagte: 'Ein Meter.' Ein
33 anderer: '75 Zentimeter.' Dann wurde es gemessen und gesagt: 'Du warst dicht dran,
34 du warst nicht so dicht dran.' Sehen Sie, auf diese Weise pflegte er mit den Schülern
35 umzugehen. Die Naturstudien waren sehr wichtig zu dieser Zeit. Auch heute gibt es
36 Schüler, die alle Bäume kennen, aber so wie früher ist es heute nicht möglich. Wir
37 müssen den Lehrplan erfüllen. Sie können nicht auf diese Weise lernen. Wir können
38 dem auf diese Weise nicht folgen, weil sich die Situation verändert hat. Sehen Sie,
39 als ich hierher kam, habe ich gesehen, dass alle Schüler die Namen aller Bäume
40 wussten. Alle Bäume! Ich kam aus der Stadt, wo es nicht so viele Bäume gibt und
41 war sehr beeindruckt. Und ich habe so viel von ihnen gelernt und gedacht: 'Oh, wie
42 nett sind diese Schüler!' Kleine Kinder wussten jeden Namen! Aber in diesen Tagen
43 ist das nicht möglich. Damals konnten sie im Unterricht umhergehen und der Lehrer
44 zeigte ihnen die Blätter von den einzelnen Bäumen. Sie haben es praktisch gezeigt.
45 Heute sind in der Klasse 20, 30 Schüler, vier Sektionen, heute ist das nicht mehr alles
46 möglich. Es ist praktisch nicht möglich. Aber wir versuchen es trotzdem.

1 **I:** Welchen Weg, welchen Zukunftsweg, haben Schüler, die von dieser Schule
2 kommen?

3 **B:** Gute Frage. Noch vor einigen Jahren war es üblich, dass sie für das Studium hier
4 blieben. Die meisten. Aber in diesen Tagen ist der Konkurrenzkampf sehr stark.
5 Global gesehen. Wenn man hier studiert, und wer an städtischen Orten studiert, an
6 entwickelten Orten, dessen Abschluss ist gewinnbringender, für die Arbeit und so
7 weiter. Es ist eine Stadt, man kann mehr Dinge sehen, der Lehrplan ist
8 unterschiedlich. Wenn er oder sie einen Abschluss in Kolkata oder Bangalore oder
9 Delhi bekommt, hat er mehr Möglichkeiten für Studien und Arbeit. Einige Jahre
10 zuvor war es nicht so, da haben sie ihren Universitätsabschluss hier gemacht. Aber in
11 allen Fächern ist der Lehrplan hier nicht verbessert. Weil der Konkurrenzkampf groß
12 ist, versuchen die Schüler angestrengt, wegzugehen. Aber wer keine Chance dazu
13 hat, bleibt hier. Mein Sohn ist sehr intelligent. Er beendete hier die 12. Klasse und
14 ging weg. Viele seiner Mitschüler haben es auch so gemacht.

15 **I:** Wenn wir, sagen wir, 100 Schulabgänger Klasse 12 haben. Wie viel Prozent von
16 diesen gehen an die Universität?

17 **B:** Die meisten. Nur die nicht, deren Hintergrund nicht so stark ist, wenn sie die
18 Prüfungen nicht geschafft haben. Abgesehen davon braucht man auch nicht für alle
19 Berufe einen Universitätsabschluss, das ist nicht nötig, auch wenn sie das so
20 schreiben.

21

22 **I:** Was denken Sie über die Lehrerausbildung? Ist es eine gute Ausbildung?

23 **B:** Ja. Nicht immer, aber wenn man es ernsthaft betreibt, ist es gut. Ich habe keine
24 Lehrerausbildung gemacht, ich sollte dazu nichts sagen. Aber von Kollegen weiß ich,
25 dass der, der etwas lernen will, etwas lernt. Wenn man es nur macht, um eine
26 Qualifikation zu bekommen, dann ist es nicht so gut.

D.12 „Staatliche Schule IV“, W.B.

Aufnahmedatum: 11.02.2005

Aufnahmezeit: 12.00-13.00 Uhr

Ort der Aufnahme: Lehrerzimmer

Aufnahme liegt als Tonband vor: Ja.

Kontrolle der Transkription: Sibylle Gundert-Hock

Kurzbeschreibung: Das Interview wurde mit sechs Lehrerinnen bei unterschiedlich aktiver Gesprächsbeteiligung geführt. Insbesondere eine Lehrerin, die selbstbewusst war und gut englisch sprach, übernahm die Rolle der Antwortenden. Der Direktor der Schule war ebenfalls anwesend und mischte sich häufig in das Gespräch ein. Er unterbrach die Lehrerinnen bzw. versuchte, ihre Aussagen zu konkretisieren. Viele störende Hintergrundgeräusche. Teilweise überlagerten sich die Antworten der Lehrerinnen.

Allgemeine Bemerkungen: Die Schule befindet sich, wie auch *Patha Bhavana*, in Santiniketan. Es lernen an ihr 385 Kinder, wie der Direktor sagt, 189 Mädchen und 190 Jungen. Sie wird hauptsächlich von Kindern sozial benachteiligter Gruppen (SC/ST) besucht. An der Schule arbeiten zehn Lehrerinnen, kein Lehrer. Der Direktor unterrichtet nicht. Die Unterrichtseinheiten wurden durch das Schlagen eines Gongs beendet, wie auch in *Patha Bhavana*. Kunst, Handwerk und Musik werden als cocurriculare Unterrichtsfächer durchgeführt. Damit unterscheidet sich diese staatliche Schule von allen anderen besuchten staatlichen Schulen. Während des Interviews wurde der Unterricht von sich in Ausbildung befindenden *School-Assistants* weitergeführt. Zum Zeitpunkt des Besuches wurden drei Klassen im Schulgebäude unterrichtet, davon zwei Klassen in einem Raum. Zwei Klassen wurden außerhalb des Gebäudes, auf dem Schulhof, unterrichtet.

Es ist anzunehmen, dass *Patha Bhavana* einen starken inhaltlichen Einfluss auf diese Schule ausübt. Die mich begleitenden Personen meinten in diesem Sinne, dass diese Schule keine „normale“ Grundschule ist, weil sie sich in Santiniketan befindet. Eine Unterrichtsbeobachtung war nicht möglich.

- 1 **I:** Wie viele Kinder besuchen diese Schule?
2 **A:** 385.
3 **HM:** Ja, 385.
4 **I:** Wie viele Jungen und Mädchen sind an dieser Schule?
5 **A:** (fragt HM)
6 **HM:** 189 Mädchen und 190 Jungen.
7 **I:** Wie viele Kinder besuchen die Schule täglich?
8 **A:** Das sind ungefähr 275 bis 300 Kinder.
9 **I:** Die Kinder, welche nicht in die Schule kommen, wie viele Tage fehlen diese
10 Kinder etwa?
11 **A:** Das ist ganz unterschiedlich. 3 Tage, 4 Tage.
12 **B:** 7 Tage, auch 8 Tage.
13 **I:** Wissen Sie, warum diese Kinder fehlen?
14 **A:** Ja, sie fehlen, wenn sie krank sind. Das ist der erste Grund. Dann auch, wenn sie
15 wegfahren und Verwandte besuchen. Sie fehlen auch, wenn es irgendwelche
16 Probleme in den Familien gibt. Und dann auch, wenn sie helfen, wenn sie in der
17 Landwirtschaft arbeiten oder Geschwister betreuen. Das sind dann manchmal 10
18 Tage oder auch 15 Tage.
19 **I:** Wie viele Kinder, die eingeschrieben sind, kommen gar nicht in die Schule?
20 **A:** Das sind vielleicht 2 %.
21 **I:** Und wissen Sie, warum diese Kinder nicht kommen?
22 **A:** (überlegt) Weil die Eltern arm sind.
23 **HM:** Weil die Eltern keine Ahnung von Erziehung haben.
24
25 **I:** Kennen Sie den sozialen Hintergrund der Kinder, die Ihre Schule besuchen?
26 **A:** Es sind SC / ST-Kinder. Kinder aus armen Schichten der Gesellschaft.
27 **I:** Wie viele Lehrerinnen arbeiten hier?
28 **A:** Wir sind zehn Lehrerinnen. Dann ist hier noch eine Ressource-Person, die den
29 Lehrerinnen hilft. Und zwei Helfer, die vom *panchayat* angestellt sind. Sie kochen
30 das Mittagessen und das *panchayat* bezahlt für sie.
31 **I:** Wie viel verdienen die beiden Helfer?
32 **A:** Sie bekommen jeder 200,-Rupien im Monat.
33 **I:** Servieren Sie den Kindern eine gekochte Mittagsmahlzeit?
34 **A:** Ja, die Kinder bekommen eine gekochte Mahlzeit.
35 **I:** Woher kommen die Lehrerinnen, die hier arbeiten?
36 **HM:** Die kommen alle aus der Umgebung.
37 **I:** Sind Sie alle ausgebildete Lehrerinnen?
38 **A:** Ja.
39 **I:** Darf ich fragen, wie Sie bezahlt werden?
40 **A:** Wir werden nach der staatlichen Richtlinie bezahlt.
41 **HM:** Ja, nach der staatlichen Richtlinie.
42 **I:** Und arbeiten Sie neben Ihrer Tätigkeit in der Schule?
43 **A:** Nein. Wir haben keine Nebentätigkeit.
44
45 **I:** Nach welchen Rhythmen arbeiten Sie?
46 **A:** Wir arbeiten von Montag bis Freitag von 10.30 Uhr bis 15.40 Uhr und am
47 Sonnabend von 10.30 Uhr bis 13.00 Uhr.
48 **I:** Wie ich sehe, werden sehr viele Kinder draußen unterrichtet. Warum?

- 1 **A:** Ja, draußen, weil wir nicht genug Platz haben, alle Kinder drinnen zu
2 unterrichten. Und außerdem mögen die Kinder es.
3 **I:** Nach welchem Lehrplan unterrichten Sie an Ihrer Schule?
4 **A:** Nach dem staatlichen Lehrplan West Bengalens.
5 **I:** Benutzen Sie TLM?
6 **A:** Ja, wir haben TLM.
7 **I:** Was ist das alles?
8 **A:** Wir haben Karten, Modelle, Buchstaben, Ziffern. Das ist das TLM.
9 **I:** Kaufen Sie das Material?
10 **A:** Wir kaufen es oder stellen es selbst her.
11 **I:** Wie viel Geld bekommen Sie durchschnittlich im Jahr für die TLMs?
12 **A:** Die Regierung gibt uns 500,-Rupien pro Lehrerin. Seit 1998 ist ein Programm für
13 das TLM.
14 **I:** 500,-Rupien pro Lehrerin. Hm. Pro Jahr?
15 **A:** Pro Jahr.
16 **I:** Und die Schulbücher?
17 **A:** Die Regierung gibt die Schulbücher.
18
19 **I:** Und haben Sie Lehrerfortbildungen?
20 **A / B / C:** Ja, die haben wir.
21 **I:** Und wie oft sind die?
22 **A / B:** Hm, das ist unterschiedlich. Wenn es etwas Neues gibt, organisiert das
23 Schulamt eine Lehrerfortbildung, zum Beispiel für Naturwissenschaft oder
24 Mathematik ... Das hängt von den Fächern ab.
25 **I:** Ah, ich verstehe, wenn es Neues in Naturwissenschaft gibt, geht die entsprechende
26 Lehrerin hin, wenn es Neues in Bengali gibt, geht die Bengali-Lehrerin ...
27 **B:** Mathematik...
28 **I:** Es hängt also mit dem Fach zusammen.
29 **A / B / C:** (zustimmend) Hm.
30 **I:** Wie häufig nehmen Sie an Lehrerfortbildungen teil?
31 **A / B / C / D / E:** (diskutieren)
32 **A:** Es nimmt ein Mal im Jahr ein Lehrer an einer Fortbildung teil.
33 **I:** Erfahren Sie bei der Lehrerfortbildung auch etwas über spezielle Lehrmethoden?
34 **A:** (Übersetzt den anderen Lehrerinnen die Frage. Sie diskutieren gemeinsam mit
35 dem HM)
36 **B:** Einige Lehrmethoden werden bei der Lehrerfortbildung vermittelt. Wenn es neue
37 Methoden gibt, werden sie an uns weitergegeben. Auf der Basis eigener
38 Erfahrungen. Und die Regierung besichtigt Schulen und übernimmt gute Methoden.
39 Das ist ein guter Prozess.
40 **I:** Welche Arten von Methoden sind das? Können Sie mir ein paar nennen?
41 **A / B / C / D / HM:** (Führen eine kurze Unterhaltung)
42 **A:** Gruppenarbeit.
43 **B:** Gruppenarbeit.
44 **B:** Die *playway*-Methode.
45 **A:** *Schüler helfen Schülern*. Und sie zeigen Demonstrationsstunden in
46 Naturwissenschaft-Stunden.
47 **I:** Insbesondere in Naturwissenschaft – mit welcher Ausrüstung arbeitet die
48 Lehrerin?

- 1 **B:** Mit einer *Science-Box*.
2 **A:** Wir haben Apparaturen. Zum demonstrieren.
3 **I:** Welche Fächer unterrichten Sie an Ihrer Schule?
4 **A:** Bengali, Englisch, Mathematik, Geografie, Science ...
5 **HM / B / C:** Und Kunst, Musik und Handwerk.
6 **I:** Kunst, Musik und Handwerk, machen das alle Schüler?
7 **A:** Alle Schüler.
8 **I:** Und wie oft in der Woche?
9 **A:** Zwei Mal in der Woche.
10 **I:** Und Englisch, ab welcher Klasse unterrichten Sie Englisch?
11 **A:** Ab der ersten Klasse.
12 **I:** (zu A): Sind Sie die Englischlehrerin?
13 **A:** Wir sind alle Englisch-Lehrer. Jeder unterrichtet jedes Fach. Auch Englisch.
14 **B:** Und Gymnastik machen wir auch.
15 **I:** Gymnastik? Was machen Sie da?
16 **A:** Hochsprung, Weitsprung, Laufen, Gymnastik, Fußball, Kabaddi und Kho-Kho.
17 Also, es gibt Gymnastik, das ist optional, und dann gibt es Sport, das ist Pflicht. Das
18 ist in der letzten Stunde.
19 **B:** Sport ist ein Pflichtfach.
20 **A:** Gymnastik, Kunst, Musik und Handwerk sind cocurriculare Aktivitäten.
21
22 **I:** Sind Sie als Lehrerin von Tagores Unterrichtsideen oder seiner Sicht auf die
23 Kindererziehung beeinflusst?
24 **A:** Ja, der *Unter-dem-Baum-Unterricht*.
25 **I:** Und Tagores Umwelterziehung – ist das für Sie als Lehrerin auch ein Thema?
26 **A:** Können Sie wiederholen?
27 **I:** Ja. Tagore fand eine „Environmental Education“ der Kinder sehr wichtig. Es war
28 ihm wichtig, dass die Kinder direkt von der Natur lernen. Folgen Sie dieser Idee?
29 **A:** Ja, wir folgen dieser Idee. Wir unterrichten draußen.
30 **I:** Für Tagore war auch eine musikalische Erziehung sehr wichtig. Haben Sie auch
31 Aktivitäten, die in diese Richtung gehen?
32 **A:** Ja, wir singen Lieder von Tagore, zwei Mal im Monat.
33
34 **I:** Was ist Ihre Meinung zu den staatlichen Schulen in diesem Gebiet? Gibt es hier
35 genügend staatliche Schulen? Was ist ihre eigene, subjektive Meinung darüber?
36 **A / B / C / HM:** (diskutieren)
37 **B:** Die nächste Schule ist 2,5 km entfernt.
38 **A:** Es gibt genügend Schulen.
39 **I:** Was ist Ihre Meinung über die Unterschiede zwischen staatlichen und privaten
40 Schulen? Gibt es Unterschiede?
41 **A:** (überlegt) Unterschiede ...
42 **HM:** (spricht Bengali)
43 **A / B / C / D / HM:** (diskutieren)
44 **A:** In den zentralen Fächern sind die privaten Schulen nicht so gut. Aber in den
45 extracurricularen Fächern wie Musik und Kunst sind sie besser.
46
47 **I:** Nachdem die Kinder diese Schule beendet haben, an welche Schule gehen Sie
48 dann?

B: Sie gehen in die 5. Klasse. Sie gehen entweder an private Schulen oder an staatlich gestützte Schulen.

I: Und können Sie sagen, wie viele Prozent Ihrer Schule an diese höhere Schulen gehen?

A / B / C / D / HM: (diskutieren) 100 %.

A: Alle bekommen die Zulassung, 6+ zu machen, nach der fünften Klasse.

I: Kennen Sie das Programm *Education for All*?

A / B / C / D: (schweigen)

I: Das ist ein internationales Programm, das Indien unterzeichnet hat. Bis zum Jahr 2015 sollen alle alphabetisiert sein. Was ist Ihre Meinung dazu? Ist das realistisch?

A: Ich denke, dass das möglich ist, bis 2015 ... (alle diskutieren).

A: Wenn statt des *Mid Day Meal* jeder Schüler 5,-Rupien bekommen würde, würden die Kinder in die Schule gehen. Nach der 5. Klasse gehen viele Kinder nicht mehr in die Schule, weil sie kein Geld haben oder viele Probleme. Wir sind von Tür zu Tür gegangen und haben versucht, die Eltern zu überzeugen. Die Kinder wurden dann eingeschrieben, aber sie sind nicht in die Schule gekommen. Die Idee des *Mid Day Meals* müsste also ab der 5. Klasse so fortgesetzt werden, dass die Schüler Geld in die Hand bekommen. Dann würden sie gehen.

I: In Deutschland hören wir viele Sachen über Indien, auch viele Mythen, und wir hören oft, dass Indien viele Probleme mit der Korruption hat. Auch im Bildungsbereich. Was meinen Sie, stimmt das?

A: (überlegt) Nein.

B: Zumindest nicht an dieser Schule.

I: Kennen Sie denn Fälle von Korruption?

A: Nein.

B: Das ist sehr schwer zu sagen. Bei uns gibt es keine Klassifizierungen. An vielen Schulen ist das anders aber bei uns gibt es keine Unterschiede zwischen den Religionen. Hindus und Muslime essen gemeinsam, sogar von einem Teller.

I: Was war für Sie der Grund, Lehrerin zu werden?

A: Ich mag Kinder. Und ich weiß, dass ich die Kinder auch mit meinem Herzen unterrichte.

I: Sie als Lehrerin, wann sagen Sie 'Meine Arbeit ist erfolgreich'?

A: Wenn die Kinder die Schule beenden und wenn ich Fragen stelle und die Kinder richtig antworten.

I: Wenn Sie drei freie Wünsche hätten, Sie könnten wünschen, was Sie wollen, für Sie selbst als Lehrerin, für Ihre Schule, für Ihre Schüler, was würden Sie wünschen?

A: Ich würde mir wünschen, dass wir genügend Räume für die Kinder haben, damit wir sicher unterrichten können und die Kinder spielen können. Und dass sich die Kinder gut benehmen, dass sie ein moralisches Verhalten haben.

I: Wenn die Regierung drei freie Wünsche hätte, das Bildungsministerium, was sollte sich das wünschen, aus Ihrer Sicht? Was sollten die sich wünschen für alle Schüler in Indien?

A / B / C / D / E: (diskutieren)

A: Wir möchten, dass die Eltern die Schüler vom Lernen nicht abhalten, die Regierung muss dafür sorgen, dass die Eltern mehr Muße haben, ihre Kinder in die Schule zu schicken. Die Infrastruktur der Schulen muss verbessert werden, damit die

- 1 Möglichkeit besteht, auch in der Schule zu spielen. Dass es mehr Räume gibt, dafür
- 2 muss die Regierung sorgen. Außerdem stellt die Regierung zwar kostenlose
- 3 Textbücher zur Verfügung, aber keine kostenlosen Lernmaterialien, Hefte oder
- 4 Bleistifte. Viele gehen nicht mehr in die 5. Klasse, weil ab da die Schulbücher und
- 5 die Materialien nicht kostenlos sind.

D.13 „Private Schule IV“, W.B.

Aufnahmedatum: 16.02.2005

Aufnahmezeit: 16.00-17.00 Uhr

Ort der Aufnahme: ein leerer Klassenraum

Aufnahme liegt als Tonband vor: Ja.

Kontrolle der Transkription: Birgit Haack

Kurzbeschreibung: Das Interview wurde mit einer Lehrerin geführt. Die Atmosphäre war entspannt. Störgeräusche von der Straße.

Allgemeine Bemerkungen: Die Schule besteht seit etwa 35 Jahren. Sie hat drei verschiedene Standorte. An diesem Teil der Schule lernen 1.100 Kinder. An der Schule arbeiten dreißig Lehrerinnen. Es unterrichten hier keine Lehrer. Eine Unterrichtsbeobachtung war hier nicht möglich.

- 1 **I:** Dieses ist eine private Schule?
- 2 **A:** Ja.
- 3 **I:** Wie lange gibt es diese Schule?
- 4 **A:** Seit etwa 35 Jahren. Unsere Schulen hat verschiedene Standorte, dies ist einer der
- 5 Standorte des Primarbereiches. Drei insgesamt.
- 6 **I:** Wie viele Kinder gehen an diese Schule?
- 7 **A:** Wir haben 3000 Kinder in der Grundstufe, an dieser Schule haben wir 1.100, die
- 8 sind unterteilt in die Vormittags- und in die Nachmittags-Sektion.
- 9 **I:** Wie kommen die Kinder an Ihre Schule?
- 10 **A:** Wir haben bestimmte Tests. Wer das Examen besteht, bekommt einen Platz. Die
- 11 Kinder malen da Bilder und so weiter. Außerdem führen wir ein Elterngespräch –
- 12 wie sich die Kinder benehmen, wie sie die Kinder zu Hause erziehen – solche Fragen
- 13 stellen wir. Das Interview mit den Eltern ist wichtig.
- 14 **I:** Müssen die Eltern eine Aufnahmegebühr zahlen?
- 15 **A:** (überlegt) Die haben wir auch. Diese Schule ist eine private und keine staatlich
- 16 unterstützte Schule. Wir müssen Gebühren nehmen. Und wenn die Eltern ihre Kinder
- 17 hier anmelden, müssen sie Geld hinterlegen. Nicht sehr viel, aber etwas.
- 18 **I:** Wie viel müssen die Kinder monatlich bezahlen?
- 19 **A:** Monatlich etwa 400,- Rupien. An den staatlichen Schulen ist die Ausbildung bis
- 20 zur achten Klasse kostenlos. Aber für die höhere Bildung, nach der achten Klasse,
- 21 muss man Geld bezahlen.
- 22 **I:** Was ist ihr subjektiver Eindruck über die Unterschiede zwischen privater und
- 23 staatlicher Education?
- 24 **A:** Wir haben den gleichen Lehrplan, aber die Art des Unterrichtens ist
- 25 unterschiedlich. Ich kenne nicht viele Unterschiede, aber es gibt einige Unterschiede.
- 26 **I:** Die Art des Unterrichtens ... Und der Direktor sagte, auch die Disziplin?
- 27 **A:** Ja.
- 28 **I:** Wenn Sie entscheiden müssten, an welche Schule Sie Ihr Kind geben, wohin
- 29 würden Sie es geben? Privat oder staatlich?
- 30 **A:** Es gibt da keinen Unterschied mehr, denn in den letzten Jahren hat die Regierung
- 31 ihre Politik geändert. Früher hat der Englischunterricht ab Klasse fünf begonnen.
- 32 Aber Englisch ist eine internationale Sprache, die jeder lernen muss. Deswegen
- 33 würde ich mein Kind an eine private Schule geben. Aber die Regierung hat ihre
- 34 Politik geändert und Englisch beginnt jetzt auch ab der ersten Klasse. Es gibt also
- 35 keine großen Unterschiede mehr.
- 36 **I:** Wenn es keine Unterschiede mehr gibt, entscheiden sich dann die meisten Eltern
- 37 für staatliche Schulen, weil sie dort nicht bezahlen müssen?
- 38 **A:** Das hängt vom Status der Kinder ab, in welcher Familie sie leben.
- 39 **I:** Vom sozio-ökonomischen?
- 40 **A:** Ja. An den privaten Schulen gibt es schon bessere Möglichkeiten – es gibt
- 41 Computer und all so was ... bessere Spielplätze, bessere Lehrer denke ich ... und viele
- 42 extracurriculare Angebote wie Reiten, Schwimmen, Basketball ..., es gibt mehr
- 43 Möglichkeiten.
- 44 **I:** Sie sprachen von den Lehrern. Denken Sie, dass die Ausbildung der Lehrer an den
- 45 privaten Schulen besser als an den staatlichen Schulen ist?
- 46 **A:** Alle Lehrer müssen die Ausbildung am staatlichen College absolvieren. Aber es
- 47 hängt immer von der Person ab – wie er oder sie mit Kindern umgeht. Selbst wenn

- 1 sie von der gleichen Ausbildungsstätte kommen – keiner unterrichtet in gleicher
2 Weise.
- 3 **I:** Das stimmt.
- 4 **A:** Jeder hat einen individuellen Stil.
- 5 **I:** Und wissen Sie, nach welchen Kriterien diese Schule die Lehrer auswählt?
- 6 **A:** Ja, es gibt ein Interview und wenn man zufrieden ist, wird der Lehrer genommen.
- 7 **I:** Wie viele Lehrer arbeiten an dieser Schule?
- 8 **A:** Viele. Wir sind an vielen Gebäuden.
- 9 **I:** Und in diesem Haus?
- 10 **A:** Hier haben wir 30 Lehrer. In beiden Sektionen, also insgesamt.
- 11 **I:** Und wie viele Kinder sind etwa in einer Klasse?
- 12 **A:** Das variiert. Das hängt davon ab, wie viele Kinder pro Jahr kommen. Manchmal
13 sind es 40, manchmal 35, manchmal auch mehr. Das hängt von der Zulassung ab.
- 14
- 15 **I:** Sie sagten, dass Sie den gleichen Lehrplan wie staatliche Schulen haben. Folgen
16 Sie dem Lehrplan West Bengalens?
- 17 **A:** Ja. Es gibt drei Arten von Lehrplänen: der Lehrplan West Bengalens, ein anderer
18 ist der ICSE.
- 19 **I:** Was bedeutet ICSE?
- 20 **A:** Oh, das weiß ich nicht. Ein anderer ist CBSE – *Central Board of Secondary*
21 *Education*. Ah, der andere ist, glaube ich, der *Indian Central Secondary Education*
22 oder ähnlich. Diese sind alle mit dem zentralen Schulamt in Delhi verbunden. Sie
23 orientieren sich daran und folgen einem anderen Lehrplan. Und wir haben unseren
24 eigenen, wir folgen unserem eigenen.
- 25 **I:** Sie sprachen über extracurriculare Aktivitäten, welche sind das an Ihrer Schule?
- 26 **A:** Vokale Musik, Zeichnen, Malen, Cricket, Fußball, vor kurzem haben wir
27 Basketball begonnen, Drama-Wettbewerbe, Essay-Wettbewerbe, Improvisation ...
- 28 **I:** Welche Form von Improvisation?
- 29 **A:** Die Lehrerin gibt ein Thema – und dann denkt der Schüler nur eine Minute
30 darüber nach und muss dazu etwas sagen – sehr schnell.
- 31
- 32 **I:** Für Sie als Lehrer, was ist für Sie wichtig? Was sollten Ihre Schüler lernen?
- 33 **A:** Das ist die Basis der Moral, den Wert, den Wert des Lebens. Das sollten Sie
34 lernen. Als Menschen sollten die Schüler lernen, was das Leben ist, was die Dinge
35 sind, die zu akzeptieren sind, wie man sich in der Gesellschaft benimmt. Diese Dinge
36 sind sehr wichtig für die Kinder. Das ist, wie Ton zu bearbeiten. Wir haben die
37 Kinder wie diesen zu modellieren. Das haben wir zu vermitteln. Das ist die
38 Gesellschaft, die Gesellschaft der Zukunft, die Generation der Zukunft.
- 39
- 40 **I:** Kommen die Schüler dieser Schule eher von reichen oder von armen Familien?
- 41 **A:** Durchmischt. Sie kommen von allen Typen der Gesellschaft.
- 42 **I:** Aber wenn die Eltern 400,-Rupien im Monat bezahlen müssen, dann muss schon
43 etwas ...
- 44 **A:** (unterbricht) Wissen Sie, besonders in Bengalen denken die Leute nicht zwei Mal
45 nach, ob sie ihren Sohn oder ihre Tochter bilden. Wir geben der Bildung den Vorzug,
46 damit unsere Kinder mehr lernen als Lesen und Schreiben. So ist das Geld dafür
47 schon irgendwie da. Und sie können die Kinder auch an Schulen geben, wo die

- 1 Unterrichtsgebühren geringer sind. Aber die Eltern werden dafür sorgen, dass die
2 Kinder in die Schule gehen.
- 3 **I:** Aber Sie haben keine Slum-Kinder.
- 4 **A:** Nein. Haben wir nicht.
- 5 **I:** Also, sehr, sehr arme Kinder besuchen diese Schule nicht?
- 6 **A:** Sehr, sehr arme Kinder besuchen diese Schule nicht. Nein. Mittelschicht und
7 untere Mittelschicht, Wohlhabende – die kommen. Aber nicht sehr arme Kinder. Es
8 gibt einige Schulen, Abendschulen für die Slum-Bewohner. Aber wir haben das
9 nicht.
- 10 **I:** Ja, ich verstehe. Sie sind ja eine private Schule.
- 11 **A:** Ja, wir brauchen schon Geld, um sie zu betreiben.
- 12 **I:** Verstehen Sie die Schule auch als eine Art Geschäft?
- 13 **A:** Ich möchte eine Schule nicht mit einem Geschäft vergleichen. Es ist kein Ding,
14 mit dem man Profite macht, obwohl die Profite *schon* nebenbei kommen. Aber
15 zunächst sollte die Schule nicht als solches gesehen werden.
- 16 **I:** Sind Ihre Gehälter mit denen der Lehrer von staatlichen Schulen zu vergleichen?
17 Sind sie höher, niedriger, genauso?
- 18 **A:** Mehr oder weniger genauso. Wir bekommen ein Basisgehalt in Anlehnung an die
19 staatlichen Richtlinien. Die Höhe variiert dann jedoch manchmal in Abhängigkeit
20 vom Schultyp. Aber an unserer Schule gibt es nicht solche Unterschiede.
- 21 **I:** Sind Sie mit ihrem Gehalt zufrieden?
- 22 **A:** Wissen Sie, ja, ich bin zufrieden. Ich bin sehr glücklich, dass ich etwas verdienen
23 kann. Das macht mich sehr zufrieden. Menschen, die nicht so sind, wollen mehr
24 verdienen. Das hängt also von der Person ab, wer das ist.
- 25
- 26 **I:** Warum sind Sie Lehrerin geworden?
- 27 **A:** Sehen Sie, ich habe den MB [Master of Business] abgeschlossen. Danach dachte
28 ich, das ist nicht ganz das Richtige. Ich bin nicht eine (unverständlich) Person als
29 solche. Ich wollte mit Kindern arbeiten. Das gibt mir genug. Zufriedenheit, Liebe ...
30 Wenn sie lachen, wenn sie glücklich sind – das macht mich zufrieden. Das mag ich.
- 31 **I:** Sind Sie eine ausgebildete Lehrerin?
- 32 **A:** Ja.
- 33 **I:** Wie viele Stunden arbeiten Sie pro Woche?
- 34 **A:** Ich arbeite in dieser Schule von 11 Uhr bis 15.45 Uhr. So, wenn Sie diese Zeit
35 multiplizieren ...
- 36 **I:** (lacht) Ok. Haben Sie neben dem Unterrichten an Ihrer Schule eine andere
37 Tätigkeit, z.B. Nachhilfeunterricht?
- 38 **A:** Nein, das habe ich nicht.
- 39 **I:** Ich habe gehört, dass viele Schüler von staatlichen Schulen Nachhilfeunterricht
40 nehmen.
- 41 **A:** Staatlich, nicht staatlich – beides. Aber ich denke, was auch immer in der Klasse
42 unterrichtet wird, es ist mehr als genug für sie. Sie sollten nur nach Hause gehen und
43 lesen. Zur Nachhilfe gehen und dann wieder zurückgehen, das nimmt viel Zeit in
44 Anspruch. Und sie verlieren dabei die Lust am Lernen. Die Qualität des Unterrichts
45 sollte so gut sein, dass Privatunterricht nicht nötig ist. Sie brauchen auch Zeit für
46 sich.
- 47 **I:** Ja.

A: Das empfinde ich persönlich so. Aber das variiert von Person zu Person. Da gibt es auch andere Lehrer. Aber ich habe diesen Beruf mit dieser Idee ergriffen.

I: Wie sind Sie zu dieser Schule gekommen?

A: Ich habe an einer anderen Schule gearbeitet, am „Montessori-Haus für Kinder“. Ich habe dort sechs Jahre gearbeitet. Und dann fragte mich mein Mann, ob ich nicht mal etwas anderes ausprobieren möchte und eine neue Herausforderung suchen will. Eine Kindergartenschule oder eine Schule wie diese. Eine Schule, die nicht nach Montessori arbeitet sondern dem Schulsystem folgt. Und als Herausforderung habe ich diese Schule gewählt.

I: Ich muss gestehen, dass ich hier in Indien noch keine Montessori-Schule besucht habe. Folgen die Montessori-Häuser den Prinzipien von Maria Montessori?

A: Ja.

I: Was denken Sie über die Qualität der Montessori-Schulen? Sind sie auch gut?

A: Ja. Sehr gut. Die Kinder können selbständig arbeiten, man muss ihnen nur helfen. Die Kinder genießen das. Ich habe die sechs Jahre auch sehr genossen.

I: Wenden Sie heute, in Ihrem täglichen Unterrichten, auch Methoden von Maria Montessori an?

A: Nein, hier ist das schwer möglich, weil es hier keine Werkzeuge gibt. Maria Montessori hatte bestimmte Werkzeuge.

I: Material?

A: Ja, Material. Aber ich glaube, um mit einer Sprache zu beginnen, muss man die phonetischen Grundlagen lernen. Nicht die englische Sprache lernen, aber das Buchstabieren zu lernen, die phonetischen Grundlagen. Nach fünf Jahren ist das dann ok. Die Kinder lernen also erst die Grundlagen und verstehen so viel besser die Zusammenhänge und *erkennen* die Sprache ...

I: Meinen Sie, an den Grundschulen?

A: Ja.

I: Sie als Lehrerin heute, welche Methoden wenden Sie an?

A: (überlegt)

I: Unterrichtsmethoden.

A: Ich praktiziere die traditionellen Methoden. Ich schreibe etwas an die Tafel, die Schüler schreiben es ab ... Wir erzählen ihnen auch Geschichten, so ungefähr. Aber es gibt keine speziellen Werkzeuge oder Lehrziele.

I: Sie sagten, dass Sie die Tafel benutzen. Haben Sie auch anderes Material?

A: Wir folgen der traditionellen Methode und benutzen die traditionellen Mittel. Wir haben keine anderen Lehrziele, außer Computer.

I: Wann sagen Sie als Lehrerin: Meine Arbeit ist erfolgreich?

A: Wenn ich sehe, dass Kinder unserer Einrichtungen mit Erfolg die Schule abschließen (passing out with flying colours). Dann bin ich als Lehrerin zufrieden. Oder wenn sie in der Gesellschaft einen guten Platz gefunden haben, als Arzt, Ingenieur oder als Geschäftsmann, dann fühle ich mich sehr glücklich. Oder wenn sie etwas für die Gesellschaft getan haben, dann fühle ich mich glücklich.

I: Wenn Ihre Kinder hier die Grundschule nach der vierten Klasse verlassen, an welche Schulen gehen sie dann?

- 1 **A:** Sie gehen an die Sekundarschule [nennt den Namen der Sekundarschulen, die
2 ebenfalls zum Unternehmen gehören].
- 3 **I:** Haben Sie hier Schulabbrecher, also Kinder, welche die erste Klasse beginnen, die
4 vierte aber nicht beenden?
- 5 **A:** Nein. Haben wir nicht. Einige wechseln die Schule, sie brechen sie aber nicht ab.
- 6 **I:** Kommen Ihre Kinder jeden Tag? Besuchen sie die Schule regelmäßig?
- 7 **A:** Meistens.
- 8 **I:** Ich habe an vielen Schulen, insbesondere staatlichen, beobachtet, dass die
9 Anwesenheit nicht regelmäßig ist. Viele Kinder fehlen einen Tag, zwei Tage, vier
10 Tage ... Ich habe beobachtet, dass die Kinder von privaten Schulen regelmäßiger
11 kommen ...
- 12 **A:** Ja, ja! Weil sie die Schule genießen. Sie genießen es, ihre Freunde zu treffen.
13 Weil, wissen Sie, Indien hat Kernfamilien (nuclear families) – Vater, Mutter und ein
14 Kind. Die Schule ist also ein Ort, wo sie viele Kinder treffen können, wo sie spielen
15 und reden können ... Das ist ein anderer Grund, warum sie jeden Tag kommen. Auch
16 um zu lernen.
- 17 **I:** Was denken Sie, was ist der Grund für die unregelmäßige Anwesenheit in
18 staatlichen Schulen?
- 19 **A:** Ich denke, an privaten Schulen fragen wir nach einem Brief von der Mutter,
20 warum das Kind nicht gekommen ist. Ich denke, an staatlichen Schulen müssen die
21 Kinder nichts vorzeigen. Deswegen, denke ich, fehlen sie öfter.
- 22
- 23 **I:** Besuchen Sie Lehrerfortbildungen?
- 24 **A:** Etwa zwei Mal im Jahr. Da sind einige nichtstaatliche Organisationen, welche
25 bestimmte Themen anbieten, z.B. Englisch. Diese laden ein paar Schulen ein, und
26 alle Lehrer, die teilnehmen, sprechen darüber.
- 27 **I:** Sie sagten, die Eltern bezahlen die monatliche Gebühr. Müssen sie extra für
28 Bücher und Uniformen bezahlen?
- 29 **A:** Das müssen sie selbst kaufen. Das stellt die Schule nicht zur Verfügung. An
30 staatlichen Schulen wird das zur Verfügung gestellt.
- 31 **I:** Bieten Sie eine Mittagsmahlzeit an?
- 32 **A:** Nein. Die Kinder bringen ihr eigenes Essen mit.
- 33
- 34 **I:** Ich habe gehört, dass es viele, viele Probleme mit der Mittagsmahlzeit gibt. Sie
35 auch?
- 36 **A:** (vorsichtig) Ja, gehört habe ich auch einiges, aber ... ich habe es nicht gesehen.
37 Aber ich habe gehört, dass es da auch Korruption gibt. Dass sie das Essen nicht
38 denen geben, für die es gedacht ist. Das habe ich gehört und in der Zeitung gelesen.
39 Aber ich habe diese Schulen nicht gesehen. Ich habe das nur gehört.
- 40 **I:** Wie schätzen Sie das Problem ein, welches Indien mit der Korruption hat?
- 41 **A:** Sehen Sie, in der Gesellschaft gibt es gute Menschen, zur gleichen Zeit gibt es
42 schlechte Menschen in der Gesellschaft ... Überall. So, es gibt Korruption, das kann
43 man nicht verhindern. Korruption gibt es auch in Amerika. So, es gibt Korruption,
44 aber verglichen mit anderen ... Es gibt so viele Menschen in Indien. Und es gibt so
45 viele Immigranten, Menschen, die aus anderen Nachbarländern kommen und hier
46 bleiben. So, die sind ... So ein Land wie Indien muss auch diesem Problem begegnen.
47 Und Korruption – als eine Nation sind wir nicht korrupt, aber es ist ein individuelles
48 Problem. Die, die Geld machen wollen, nehmen falsche Positionen ein, um ihre

1 eigenen Bedürfnisse zu befriedigen, aber nicht alle Leute sind korrupt. Denn wie Sie
 2 wissen, die Inder sind sehr gottesfürchtige Leute, sie wollen keine falschen Sachen
 3 machen, auch nicht korrupt sein.

4
 5 **I:** Wissen Sie, wie viel Prozent Kinder in West Bengalen keine Schule besuchen?

6 **A:** Nein.

7 **I:** In Kolkata habe ich viele Kinder auf den Straßen gesehen, die wahrscheinlich
 8 keine Schule besuchen ...

9 **A:** Oh, die Kinder auf den Straßen sind alle Immigranten. Die meisten von ihnen
 10 kommen aus Bangladesh und benachbarten Ländern. Ihre Eltern sind arbeitslos und
 11 sie leben auf den Straßen. Ein Großteil der Kinder auf der Straße kommt aus
 12 Nachbarländern – aus Bangladesh, Nepal, auch aus verschiedenen indischen Staaten,
 13 z.B. Bihar und Orissa. Kinder aus West Bengalen sind auch dort, aber sie gehören
 14 nicht zu Kolkata, sie gehören zu Vororten Kolkatas. Ihre Eltern kommen nach
 15 Kolkata für eine Arbeit, sie können es sich nicht leisten, ihre Kinder in eine Schule
 16 zu geben.

17 **I:** Ich denke, dass ist ein großes Problem für Städte wie Kolkata, Mumbai, Delhi

18 **A:** Ja, viele Menschen kommen in diese Städte, um Arbeit zu finden. Aber sie sind
 19 arbeitslos, sie können es sich nicht leisten, ihre Kinder in die Schule zu geben. Aber
 20 die Kinder der Menschen in Kolkata mit festem Wohnsitz, die gehen in die Schule.
 21 Auch, wenn diese Eltern kein Geld haben, ihren Kindern eine Mahlzeit mitzugeben,
 22 schicken sie ihre Kinder in die Schule.

23
 24 **I:** Kennen Sie das Programm *Education for All*?

25 **A:** (schüttelt verneinend den Kopf)

26 **I:** Das ist ein internationales Programm, welches auch von Indien unterzeichnet
 27 wurde, nach dem bis zum Jahr 2015 alle Kinder die Schule besuchen sollen.

28 **A:** Die Regierung hat diesen Weg eingeschlagen. Die staatliche Regierung versucht
 29 das, und auch NGOs arbeiten dafür. Andererseits, so lange wir das Problem der
 30 Infiltration haben, wird es nicht möglich sein, dieses Ziel zu erreichen. Es ist sehr
 31 schwer. Die Bevölkerung wächst ... Und sie bleiben hier. Es kommen so viele aus
 32 Bangladesh, jeden Tag. Die Regierung kann es nicht stoppen.

33 **I:** Aber was denken Sie, was sollte die Regierung machen, um eine gute Qualität der
 34 Schule für alle Kinder sicherzustellen? Was ist aus Ihrer Sicht notwendig?

35 **A:** Sehen Sie, wir haben bereits wichtige Schritte unternommen, erstens, die
 36 Grundschulbildung kostenlos zu machen. Wie Sie wissen ist Indien nicht ein so
 37 wohlhabendes Land, es gibt hier arme Kinder. Damit diese in die Schule gehen,
 38 haben wir zuerst gestoppt, Geld für die Grundschulbildung zu nehmen. Die zweite
 39 Sache, wir versuchen, die Kinderarbeit zu stoppen. Arme Eltern schicken ihre
 40 kleinen Kinder als Haushaltshilfe in wohlhabende Häuser oder in Fabriken, damit
 41 ihre Zukunft abgesichert ist. Aber nun hat die Regierung Kinderarbeit verboten.
 42 Keiner darf Kinder beschäftigen. Das ist ein wichtiger Schritt, den wir unternommen
 43 haben. Der Beschluss ist gefasst worden, aber seine Umsetzung bedarf einiger Zeit.
 44 Es gibt eine Lücke zwischen dem Fassen von Beschlüssen und deren Umsetzung. Es
 45 wird also Zeit brauchen.

46
 47 **I:** Indien hat eine lange Tradition von großen Educatoren wie Swami Vivekananda,
 48 Gandhi, Rabindranath Tagore ... sehr große Persönlichkeiten, die weltbekannt sind.

1 Was ist Ihre Meinung zu der aktuellen Bedeutung der Ideen dieser Leute? Sind ihre
2 Ideen immer noch lebendig?

3 **A:** Die Ideen leben immer noch. Wir folgen den Dingen, die von Swami
4 Vivekananda und Tagore gesagt wurden. Aber man muss es zugänglich machen
5 (spray), unter den Indern, weil nicht jeder bewusst dem gegenüber ist, weil viele
6 Menschen auf einem armen Level, auf einem Level der Armut leben. Diese wissen
7 nicht, was die Worte bedeuten. Sie wollen Essen. Wenn wir das Wissen dieser
8 großen Menschen auch auf diese Ebene bringen würden, würde unser Land eines der
9 reichsten auf der Welt sein. Reich meint, moralisch reich.

10 **I:** Spielen die Unterrichtsmethoden, z.B. von Tagore, für Sie als Lehrerin eine
11 praktische Rolle? Z.B. das Lernen von der Natur?

12 **A:** Wir müssen den Kindern sagen, wie perfekt die Natur ist. Und wie selbstbezogen
13 wir sind. Wir nehmen nur alles von der Natur, geben aber nichts zurück im
14 Gegenzug. Das müssen wir unseren Kindern beibringen.

15 **I:** Wer ist Ihr 'Lieblings-Educator' der Vergangenheit?

16 **A:** Ich selbst folge Vivekananda. Jeden Tag lese ich meinen Kindern eine oder zwei
17 Zeilen von Vivekananda vor. Ob sie es verstehen oder nicht, sie werden später
18 verstehen.

19 **I:** Wenn Sie drei freie Wünsche hätten, was würden Sie sich als Lehrerin oder für
20 Ihre Schule wünschen?

21 **A:** Ich würde mir wünschen, dass *alle* Menschen einfühlsam denken, dass sie
22 freundlich und ehrlich sind. Dieses Wort fehlt im Wörterbuch der Menschheit –
23 Ehrlichkeit. Und ich möchte, dass *jeder* in Frieden lebt. Sie sollten in Frieden leben
24 und andere Menschen in Frieden leben lassen. Sie sollten andere nicht behindern.
25 Und jeder sollte jeden lieben. Ob reich oder arm, weise oder dumm – jeden lieben.

26 **I:** Wie sollte ein guter Schüler sein, in Ihren Augen?

27 **A:** Ein guter Schüler will lernen. Er sollte nie sagen „Ich will nicht“. Er ist voller
28 Fragen und achtet und respektiert den Lehrer. Er liebt seine Freunde und ist ein
29 fröhlicher Schüler.

D.14 „Staatliche Schule V“, W.B.

Aufnahmedatum: 18.02.2005

Aufnahmezeit: 12.00-13.00 Uhr

Ort der Aufnahme: Lehrerzimmer

Aufnahme liegt als Tonband vor: Ja.

Kontrolle der Transkription: Birgit Haack

Kurzbeschreibung: Während des Interviews waren alle Lehrerinnen und der ehemalige Direktor der Schule anwesend. Vor allem äußerten sich zwei Lehrerinnen. Der ehemalige Direktor antwortete trotz Bitte um Zurückhaltung häufig für die Lehrerinnen. Die Direktorin nahm eine zurückhaltende Rolle ein.

Allgemeine Bemerkungen: Zum Zeitpunkt des Schulbesuches wurde Reis an die Kinder der Schule und der Nachbarschule verteilt. Die Schule befindet sich in einer armen Gegend Kolkatas. Der Besuch erfolgte ohne Anmeldung, die Erlaubnis lieferte das *District Education Office*. Nach meinem Kommen wurde schnell eine Person geholt, welche die Toiletten reinigte. An der Schule lernen 343 Schüler. Es unterrichten hier keine Lehrer. Es erfolgten Unterrichtsbeobachtungen (E.7).

- 1 **I:** Wie viele Lehrerinnen arbeiten an dieser Schule?
- 2 **A:** Sieben permanente Lehrerinnen und ein Volontär. Sie war 35 Jahre Lehrerin und
- 3 arbeitet jetzt ohne Geld zu bekommen.
- 4 **I:** Und wie viele Kinder unterrichten Sie hier?
- 5 **A:** Wir haben insgesamt 343 Schüler von der ersten bis zur fünften Klasse.
- 6 **I:** Seit wie vielen Jahren gibt es diese Schule?
- 7 **A:** Seit 1950.
- 8 **HM:** Ja, ja.
- 9 **B:** 4. September.
- 10 **HM:** 4. September 1950.
- 11 **I:** Ich verstehe. Wie lange arbeiten Sie an dieser Schule?
- 12 **HM:** (will antworten)
- 13 **I:** (lacht) Entschuldigung, Mister, ich denke die Lehrerinnen können selbst sprechen.
- 14 **A:** Ich unterrichte hier seit 2000, September.
- 15 **B:** Und ich seit 2004. Januar 2004.
- 16 **I:** Und wie kamen Sie an diese Schule?
- 17 **B:** Nach der Prüfung.
- 18 **I:** Und Sie?
- 19 **A:** Ich auch.
- 20 **I:** Und warum kamen Sie an diese Schule?
- 21 **B:** Das Büro hat das gesagt.
- 22 **A:** Wir wurden für diese Schule ausgewählt.
- 23 **I:** Und wie nennen Sie dieses Büro?
- 24 **A:** *DI-Office*.
- 25 **I:** Was heißt das?
- 26 **HM:** *District Inspector of Schools*.
- 27
- 28 **I:** Und warum sind Sie Lehrerin geworden?
- 29 **A:** Ich mag den Beruf der Lehrerin.
- 30 **B:** Seit meiner Kindheit wollte ich Lehrerin werden.
- 31 **I:** Und warum?
- 32 **B:** Ich mag den Beruf.
- 33 **I:** Fühlen Sie sich in der indischen Gesellschaft als Lehrerin respektiert?
- 34 **A:** Ja.
- 35 **B:** Ja.
- 36 **I:** Und unterrichten Sie gerne an dieser Schule?
- 37 **A:** Ja.
- 38 **B:** Ja.
- 39
- 40 **I:** Vor einigen Jahren war das Gehalt der Lehrer nicht sehr hoch. Nun ist es mehr,
- 41 stimmt's?
- 42 **A:** Ja.
- 43 **I:** Sind Sie mit Ihrem Gehalt zufrieden?
- 44 **A:** Ja.
- 45 **B:** Ja.
- 46 **I:** Und haben Sie eine Nebentätigkeit?
- 47 **B:** Nein.
- 48 **A:** Nein. (lacht) Nur die Hausarbeit.

- 1 **I:** Und geben Sie Nachhilfeunterricht?
2 **A / B:** Nein.
3 **I:** Ich habe gehört, dass in Indien viele Lehrer Privatunterricht geben und viele
4 Schüler Privatunterricht nehmen, um bessere Ergebnisse in der Schule zu erzielen.
5 Nehmen diese Schüler Nachhilfeunterricht? Wissen Sie etwas darüber?
6 **A:** Einige.
7 **I:** Wie viel Prozent sind das im Durchschnitt?
8 **B:** 80 %. 80 bis 90 %.
9 **A:** Sie gehen zu einem individuellen Training. Das bedeutet, dass 14-16 Schüler dort
10 lernen und Privatunterricht nehmen.
11 **I:** Ich verstehe. 80 bis 90 % nehmen Nachhilfe.
12 **A / B:** Ja.
13 **I:** Aber die Eltern müssen dafür bezahlen, ist das richtig?
14 **A / B:** Ja.
15 **I:** Ist das teuer, für die Eltern?
16 **A:** Ja, sehr.
17 **I:** Es ist sehr teuer. Aber sie können es sich leisten?
18 **B:** Ja, sie können.
19 **I:** Wissen Sie, wie viel die Eltern bezahlen müssen, in einem Monat?
20 **B:** Sie geben 100 bis 200,-Rupien.
21 **I:** Wie ist der soziale Hintergrund Ihrer Schüler?
22 **B:** Wir haben eher arme Kinder.
23 **A:** Ja, arme.
24 **I:** Aber die Kinder müssen nicht für diese Schule bezahlen, ist das richtig?
25 **HM:** Kostenlos.
26 **B:** Kostenlos.
27 **I:** Haben die Kinder Textbücher?
28 **A:** Ja.
29 **HM:** Kostenlos.
30 **I:** Aber heute hatten sie keine Textbücher dabei. In den Rucksäcken waren heute
31 keine Textbücher.
32 **B:** Sie nehmen sie immer von zu Hause mit.
33 **I:** Auch heute?
34 **B:** Ja.
35 **I:** Und müssen die Eltern für die Schuluniform bezahlen?
36 **A / B:** Ja.
37 **HM:** Die Eltern selbst.
38 **I:** Und stimmt es, dass die Eltern auch für die Stifte, ...
39 **B:** Kopien, Stifte, alles. Außer die Bücher, die sind kostenlos.
40 **I:** Wissen Sie, wie viel die Eltern dafür durchschnittlich im Jahr bezahlen?
41 **HM:** Zwei Mal im Jahr.
42 **I:** Die Eltern kaufen zwei Mal im Jahr Schulmaterialien?
43 **HM:** Ja.
44 **I:** Wie teuer ist das?
45 **A / B:** (diskutieren mit den anderen Lehrerinnen) 400-500.
46 **HM:** Nicht weniger als 500.
47 **I:** Im Jahr.
48 **A / B:** Ja.

- 1 **I:** Sie haben 343 Schüler. Kommen sie alle jeden Tag?
2 **A:** Nein.
3 **I:** Wie viele kommen jeden Tag?
4 **B:** 300 bis 325.
5 **I:** Und warum fehlen die Kinder?
6 **B:** Wegen ihrem sozialen Hintergrund, wenn sie krank sind, ...
7 **I:** Wie viele Schüler beginnen die erste, beenden aber nicht die fünfte Klasse?
8 **B:** 10 % bis 15 %.
9 **I:** Und wissen Sie, wie viele Kinder in dieser Gegend in Kolkata im Grundschulalter
10 gar nicht in die Schule gehen?
11 **A / B:** (diskutieren mit anderen Lehrerinnen)
12 **HM:** Zahlen können Sie von einem Amt bekommen. Das sind ungefähr 10 %.
13 Vielleicht 15 %. Das ist mein Eindruck, genaue Zahlen kenne ich nicht. Die Kinder,
14 die nicht in die Schule gehen, kommen von sehr armen Leuten.
15
16 **I:** Wenn Sie staatliche und private Schulen vergleichen – welche sind besser
17 ausgestattet?
18 **HM:** Die staatlichen Schulen. Wir haben eine sehr gute Ausstattung – Wasser, Licht,
19 Ventilatoren, Toiletten. An manchen privaten Schulen fehlt das.
20 **I:** Würden Sie Ihre eigenen Kinder eher an eine private oder an eine staatliche Schule
21 geben?
22 **A:** An eine staatliche.
23 **I:** Und Sie?
24 **B:** Auch an eine staatliche.
25 **I:** Sind viele Ihrer Schüler Lernende in erster Generation?
26 **A / B:** Ja, ja. Sehr viele.
27 **I:** Ist es schwierig, mit den Eltern zusammenzuarbeiten?
28 **A:** Wir haben eine Mütter-Lehrer-Vereinigung.
29 **I:** Wie oft treffen Sie sich mit den Müttern?
30 **B:** Ein oder zwei Mal im Jahr.
31 **I:** Und wollen die Eltern mit Ihnen zusammenarbeiten?
32 **A:** Ja, ja.
33 **B:** Sie sind sehr kooperativ.
34 **I:** In welchen Fällen kooperieren sie mit der Schule?
35 **HM:** Manche geben Geld.
36 **I:** Aber ich dachte, die Eltern haben kein Geld.
37 **B:** Sie geben nicht viel, aber eine kleine Summe.
38 **I:** Was machen die Schüler, wenn sie diese Schule beenden?
39 **A:** Einige beenden das Lernen.
40 **I:** Wissen Sie, wie viele das sind?
41 **A / B:** (diskutieren mit anderen Lehrerinnen und dem HM)
42 **B:** Vielleicht 20 %. Aber genau wissen wir das nicht.
43
44 **I:** Was denken Sie, neben der Ausstattung, sind die privaten oder die staatlichen
45 Schulen besser?
46 **B:** Ich denke, die privaten Schulen können vieles anbieten, wofür wir kein Geld
47 haben. Viele extracurriculare Aktivitäten machen sie. Das können wir nicht.
48 **A:** Spiele, Tänze, Kunst ...

- 1 **I:** Besuchen Sie Lehrerfortbildungen?
2 **A / B:** Ja, ja.
3 **B:** Das wird vom DEO gemacht.
4 **I:** Und wie oft ist das im Jahr?
5 **A / B:** Zwei bis drei Mal.
6 **I:** Und machen dieses Training alle Lehrerinnen dieser Schule?
7 **A / B:** Ja.
8 **I:** Und was lernen Sie dort?
9 **A / B:** Wir lernen, wie wir unterrichten.
10 **I:** Wann sagen Sie als Lehrerin 'Meine Arbeit ist erfolgreich'?
11 **B:** Wenn sie etwas lernen.
12 **A:** Wenn sie ein eigenes Leben aufbauen können.
13
14 **I:** Ich habe heute gesehen, dass an die Kinder Reis gegeben wurde.
15 **B:** Ja, wir geben im Monat drei Kilo Reis an den Schüler.
16 **I:** Warum geben einige Schulen nur Reis, andere gekochte Mahlzeiten?
17 **A:** Überall in Kolkata wird Reis gegeben, überall in Kolkata. Außerhalb Kolkatas
18 wird eine Mahlzeit gegeben. Wir sind nicht dazu in der Lage. Wir haben keine
19 Möglichkeiten, Essen zu kochen. Das hängt von der Regierung ab. Wenn die
20 Regierung entscheidet, dass die Möglichkeiten für gekochtes Essen geschaffen
21 werden sollen, dann wird das gemacht. Wenn nicht, dann geben wir Reis, drei
22 Kilogramm im Monat.
23
24 **I:** Wie organisieren Sie Ihren Unterricht? Welchem Rhythmus folgen Sie?
25 **A:** Wir beginnen um 11.00 Uhr und beenden um 15.30 Uhr. Dazwischen sind 20
26 Minuten Mittagspause.
27 **B:** Nein, 35 Minuten.
28 **I:** Und wie lange dauert eine Unterrichtsstunde?
29 **A:** 40 Minuten.
30 **I:** Beim Sport der Klasse 2 vorhin waren 57 Schüler. Stimmt das?
31 **A / B:** Ja.
32 **I:** Wie viele Schüler sind im Durchschnitt in einer Klasse?
33 **A / B:** Etwa 40.
34 **I:** Ich sah beim Sportunterricht eben, dass die Kinder unterschiedlich alt waren. Es
35 waren größere und kleinere Kinder dabei. Warum?
36 **B:** Das sind Kinder, die später in die Schule gekommen sind.
37 **A:** Out-of-school-children.
38
39 **I:** Welches Material benutzen Sie für Ihren Unterricht?
40 **A / B:** TLM. Karten.
41 **A:** Lebende Dinge auch.
42 **I:** Lebende Dinge?
43 **A:** Wenn ich über einen Fisch unterrichte, dann bringe ich einen Fisch mit. Und ein
44 Bild von dem Fisch auch.
45 **I:** Das TLM, stellen Sie das selbst her?
46 **B:** Ja.
47 **I:** Das kaufen Sie nicht?
48 **B:** Nein. Das machen wir mit unseren eigenen Händen.

- 1 **I:** Gibt Ihnen die Regierung für das TLM Geld?
2 **B:** Sie haben es nicht jedes Jahr gegeben, aber jetzt geben sie es.
3 **I:** Wie viel?
4 **A / B:** (diskutieren) Wir hatten das Geld nicht. Manchmal bekommen wir es. Wenn
5 wir es bekommen, bekommen wir 500,-Rupien.
6
7 **I:** Seit wie vielen Jahren unterrichten Sie Englisch ab der ersten Klasse?
8 **B:** Seit einem Jahr.
9 **I:** Wenn Sie an die Qualität der Grundschulbildung in West Bengalen denken, oder
10 in Indien. Was ist gut und was muss verbessert werden?
11 **B:** Es kommen immer noch sehr viele Schüler nicht in die Schule. Viele Schüler sind
12 außerhalb der Schule. Es kostet sehr viel Geld.
13 **I:** Was sollte aus Ihrer Sicht von der Regierung in den nächsten Jahren gemacht
14 werden?
15 **A:** Alphabetisierungskampagnen.
16 **I:** Indien hat ein Programm unterschrieben *Education for All*. Meinen Sie, dass das
17 Ziel realistisch ist, dass bis 2015 alle Kinder lesen und schreiben können?
18 **A / B:** (schweigen).
19 **HM:** Vielleicht, vielleicht nicht. Ich habe Zweifel. Ich denke, es werden nicht alle
20 Kinder in das Programm einbezogen. Es wird viel Geld gebraucht, aber das ist nicht
21 da.
22 **I:** Denken Sie, dass die Schüler von Ihrer Schule die gleichen Zukunftschancen
23 haben wie die Schüler von privaten Schulen?
24 **A / B:** Nein.
25 **B:** Keine Zukunftschancen, wegen der Armut. Die, die an eine private Schule gehen,
26 sind reicher. Wer Geld hat, kann sich eine höhere Bildung leisten. Die Reichen
27 bekommen von der Gesellschaft alles, aber die Armen bekommen nichts.
28 **A:** Von Generation zu Generation.
29 **HM:** Das ist überall in Indien gleich. Außer sozialistische Länder, China, Vietnam.
30 Da bekommen alle Schüler gute Möglichkeiten von der Gesellschaft.
31 **I:** Aber West Bengalen hat eine kommunistische Regierung?!
32 **HM:** Nein, das ist keine kommunistische Regierung. Nein, nein.
33 **A / B:** (lachen).
34 **HM:** Wir sind daran gebunden, der zentralen indischen Administration zu folgen.
35 Und die indische Zentralregierung entscheidet, wie das Geld ausgegeben wird. Sie
36 haben das Recht, alle prinzipiellen Regeln aufzustellen. Alle Bildung, alle
37 Ökonomie. Sie haben die Verantwortung, Möglichkeiten zur Verfügung zu stellen.
38 Aber China ist ein sozialistisches Land. Vietnam auch. Die bekommen das ganze
39 Leben lang alle Dinge, Bildung, Service, Gesundheit, alles. Das machen
40 kapitalistische Länder nicht. 40 % der Lehrer in West Bengalen bekommen ihr Geld
41 vom Staat. Aber die anderen 60 % werden privat bezahlt! Das ist kein
42 kommunistisches Land! Die Regierung ist zwar kommunistisch, aber sie sind nicht
43 dazu in der Lage, alle Regeln zu etablieren.
44
45 **I:** Gibt es Ihrer Meinung nach zwischen dörflichen und städtischen Grundschulen
46 Unterschiede?
47 **B:** Die städtischen Gebiete sind entwickelt, die ländlichen nicht. Die städtischen
48 Gebiete sind entwickelt. Und in den Dörfern gibt es viele Kinder, die nicht in die

- 1 Schule gehen. Aber in den Städten kommen viele Kinder nicht. Das ist meine
2 Meinung.
3
- 4 **I:** Indien hatte viele große Educatoren. Haben diese einen Einfluss auf die Art und
5 Weise, wie Sie unterrichten?
6 **B:** Ja. Sie haben einen Einfluss.
7 **I:** Unterrichten Sie über sie?
8 **B:** Ja. Wir unterrichten über sie. Wir feiern auch ihre Jahrestage.
9 **I:** Und verwenden Sie auch ihre Methoden?
10 **A:** Ja. Wir praktizieren Open-Air-Unterricht, wie in Santiniketan.
11 **I:** In welchen Fächern?
12 **B:** Beim Sport. Und manchmal auch mit der ersten Klasse.
13
- 14 **I:** Wer ist Ihr 'Lieblings-Educator'?
15 **B:** Tagore.
16 **I:** Und Ihrer?
17 **A:** Tagore.
18 **I:** Wenn Sie drei freie Wünsche hätten – Sie können sich wünschen was Sie wollen –
19 wenn Sie also drei freie Wünsche für Sie als Lehrerin, für die Schüler Indiens oder
20 Ihrer Schule hätten, was würden Sie sich wünschen?
21 **B:** Ich möchte immer auch ein Schüler sein.
22 **A:** Ja, ich auch.
23 **I:** Was meinen Sie damit?
24 **B:** Als Lehrerin muss ich immer lernen, wie die Schüler. Und dass wir bessere
25 Materialien für die Schüler haben, wie es sie auch an privaten Schule gibt. Die
26 Qualität der Ausstattung an staatlichen und privaten Schulen ist unterschiedlich, an
27 staatlichen Schulen ist die Ausstattung oft sehr arm.
28 **HM:** Wenn Sie ein Bild über die Bildungssituation in Kolkata bekommen wollen,
29 müssen Sie die staatlichen Schulen besuchen. Die privaten Schulen geben kein
30 gültiges Bild.
31 **I:** Warum nicht?
32 **HM:** Weil die meisten Schüler an staatliche Schulen gehen. Die Bildung in den
33 sozialistischen Ländern ist gut, aber in West Bengalen nicht!
34 **I:** Aber West Bengalen ist doch die einzige kommunistische Regierung Indiens.
35 **HM:** Ja, aber die Partei nennt sich so, sie ist aber nicht kommunistisch. Sie untersteht
36 der Zentralregierung. Und für die Bildung brauchen wir mehr Geld, aber es ist alles
37 sehr teuer. In Andhra Pradesh sind 40 % der Schulen privat, 60 % staatlich. In West
38 Bengalen sind 90 % der Schulen staatlich, aber nur 10 % privat. Es ist alles sehr
39 teuer.

D.15 „Staatlich unterstützte Schule VI“, W.B.

Aufnahmedatum: 21.02.2005

Aufnahmezeit: 12.00-13.00 Uhr

Ort der Aufnahme: ein leerer Klassenraum

Aufnahme liegt als Tonband vor: Ja.

Kontrolle der Transkription: Birgit Haack

Kurzbeschreibung: Das Interview wurde mit sieben Lehrerinnen, dem gesamten Kollegium, geführt. Die Gesprächsbeteiligung war unterschiedlich und konzentrierte sich im Verlauf auf drei Lehrerinnen. Die anderen bestätigten oder wiederholten des öfteren das bereits Gesagte. Das Interview fand nach Unterrichtsschluss statt. Die Direktorin mischte sich trotz meiner Bitte um Zurückhaltung immer wieder in das Gespräch ein. Auch während der Hospitationen kam sie immer wieder in die Klassenräume, um mich nach meiner Meinung zu fragen, mir von den Eltern privat gekaufte Textbücher zu zeigen oder die Kinder zu guter Mitarbeit und Disziplin zu bewegen. Das Interview konnte ohne andere externe Störungen geführt werden.

Allgemeine Bemerkungen: Der Versuch, über ein Telefonat einen Termin für einen Schulbesuch zu vereinbaren, scheiterte am Willen der Direktorin. Darauf hin wurde eine schriftliche Erlaubnis vom DEO eingeholt, die Schule zu besuchen. Die Direktorin wirkte sehr nervös und unternahm alles Mögliche, sich selbst und ihre Schule in einem guten Licht zu präsentieren. Nach meiner Ankunft stellte sie mich einem Mädchen gegenüber, weil sie annahm, dass ich aufgrund des indirekten Kontaktes zu ihrer Familie zu dieser Schule gekommen bin. Das Mädchen sah mich das erste Mal und war sehr verunsichert. An der Schule arbeiten keine Lehrer. Es erfolgten Unterrichtsbeobachtungen (E.8).

- 1 **I:** Sie teilen sich das Gebäude mit einer höheren Mädchenschule?
2 **HM:** Ja, wir haben das Gebäude von dieser Mädchenschule gemietet.
3 **I:** Was zahlen Sie für die Miete?
4 **HM:** Etwa 1000,- bis 2000,- Rupien.
5 **I:** Wer zahlt diese Miete?
6 **HM:** Die Eltern. Dieses Gebäude ist sehr alt. Die Briten haben es 1945 gebaut, seit
7 dem 25. Januar 1945 ist es in Betrieb.
8 **I:** Das ist eine Mädchenschule. Warum?
9 **A:** Die ersten zehn Jahre war hier Koedukation. Aber dann war es nur eine Schule
10 für Mädchen. Es ist einfacher, nur die Mädchen zu unterrichten. Es ist ruhiger im
11 Unterricht und die Mädchen sind freier.
12 **I:** Ist das eine staatliche Schule?
13 **A:** Eine staatlich unterstützte Schule.
14 **I:** Was heißt dass?
15 **A:** Das heißt, dass die Regierung Geld dazu gibt.
16 **I:** Wofür?
17 **A:** Die Regierung bezahlt die Gehälter. Und sie gibt jedem Schüler Reis.
18 **I:** Ja, das *Mid Day Meal*.
19 **A:** Nein, kein *Mid Day Meal*. Die Regierung gibt jedem Schüler Reis. Anstelle einer
20 Mahlzeit gibt die Regierung Reis. Das sind 3 kg im Monat. Der wird an eine andere
21 Schule geliefert und die Schüler holen ihn sich dort ab. Aber wir nehmen von den
22 Schülern keine Schulgebühren.
23 **I:** Und das andere Geld? Kommt das von den Schülern?
24 **A:** Das wird aus dem Schulfond genommen.
25 **I:** Wie wird der Schulfond finanziert? Von den Schülern?
26 **A:** Ja.
27 **B:** Nein, nein. In den zahlen die Eltern ein, die Vormünder der Kinder. Das Geld ist
28 für die Schulentwicklung.
29 **I:** Wissen Sie, wie viel die Eltern im Durchschnitt monatlich zahlen?
30 **A:** Nicht monatlich. Wir haben ein Jahressystem.
31 **I:** Und wie viel zahlen die Eltern jährlich?
32 **A:** Wir nehmen jedes Jahr eine bestimmte Summe.
33 **I:** Wie viel?
34 **B:** Sie zahlen 75,- Rupien. Nicht für die Miete, für die Schulentwicklung und
35 Wartung.
36 **I:** Im Monat?
37 **B:** Nein, im Jahr.
38 **I:** Ah, und von dem Geld werden dann Materialien gekauft?
39 **B:** Nein, keine Materialien. Das Geld wird für die Wartung der Schule genommen.
40 Und für die Miete. Wir haben kein eigenes Gebäude. Dieses Gebäude gehört zu einer
41 Mädchenschule von den Klassen 5 bis 12. Das gehört auch der Regierung. Und wir
42 haben die Räume gemietet.
43 **A:** Wir haben das Gebäude gemietet.
44 **I:** Und die Miete wird aus dem Schulfond gezahlt?
45 **A / B:** Ja, aus dem Schulfond.
46 **I:** Und wissen Sie, wie viel die Eltern durchschnittlich für Schulmaterialien
47 ausgeben?
48 **C / D:** Hm, etwa 250,- bis 300,- Rupien.

- 1 **I:** Und kommen die Schüler eher aus armen oder aus reichen Familien?
2 **A / B:** Beides. Es ist gemischt.
3 **C:** Wir haben Kinder aus armen Familien und Kinder aus der Mittelklasse.
4 **I:** Und die Schüler, kommen die aus der nahen Umgebung?
5 **A:** Ja.
6 **I:** Wie viele Mädchen lernen hier? Wie viele Schülerinnen?
7 **A:** 300.
8 **B:** 307.
9 **I:** Und kommen alle Schüler jeden Tag?
10 **A / B / C / D:** (lange Diskussion)
11 **HM:** Alle Schüler kommen jeden Tag.
12 **A:** Aber manchmal fehlen welche.
13 **I:** Wie viele Prozent?
14 **HM:** 2 % oder 5 % etwa.
15 **B:** 42 Schüler sind abwesend, 39 Schüler sind da.
16 **C:** Wenn wir 42 Schüler insgesamt in einer Klasse haben, kommen etwa 39. Also es
17 fehlen etwa 1-2 Schüler pro Klasse täglich.
18 **I:** Sind sie zufrieden, hier an der Schule zu unterrichten?
19 **A / B / C:** Ja.
20 **I:** Sind Sie mit der Ausstattung der Schule, mit dem Unterrichtsmaterial zufrieden?
21 **A-F:** (diskutieren)
22 **B:** Eine Ausstattung ist da.
23 **HM:** Für die Ausstattung der Schule bekommen wir Geld, auch für die Materialien.
24 **I:** Wie viel?
25 **HM / A / B / D:** 500,-Rupien, pro Lehrerin.
26 **HM:** TLM – Teaching Learning Material.
27 **I:** Und von diesem kaufen Sie ...
28 **B:** Die Ausstattung.
29 **A:** Nein. Wir kaufen die Ausstattung *nicht*.
30 **HM:** Wir produzieren es, wir fertigen es an.
31 **I:** Was fertigen Sie an, zum Beispiel?
32 **HM:** Zum Beispiel Karten und Poster.
33 **I:** Haben Sie denn genügend Unterrichtsmaterial?
34 **A:** Es ist sehr essentiell für die Schüler.
35 **I:** Ja, aber haben Sie genug?
36 **HM / D:** Ja.
37 **A / B / C:** Nein, nein. Es ist nicht genug. Nein, Madam.
38
39 **I:** Was würde Sie gerne an Ihrer Schule ändern, wenn Sie etwas ändern könnten?
40 **A / B / C / D:** (diskutieren)
41 **A:** Wir wollen es ändern, aber es ist im Moment nicht möglich.
42 **I:** Aber *was* würden Sie ändern? Wenn Sie könnten?
43 **HM:** Zum Beispiel im Englischunterricht. Sie sagen, wie wir die Schüler
44 unterrichten sollen, das ist ein Druck, der auf uns ausgeübt wird, wie wir Englisch
45 unterrichten sollen.
46 **I:** Die Eltern?
47 **HM:** Ja, die Eltern. So wollen wir also das Fach verändern, das Englisch ist zu leicht.
48 **B:** Zu leicht für die ganze Klasse.

- 1 **HM:** Englisch, das Fach, ist zu leicht für die Schüler.
2 **C:** Aber Englisch ist die Hauptsprache.
3 **I:** Und deshalb kauften die Eltern private Textbücher?
4 **B / C / D:** Ja, private Textbücher.
5 **I:** Hm.
6
7 **I:** Und Sie unterrichten nach dem Lehrplan West Bengalens?
8 **B:** Der Englisch-Lehrplan ist zu einfach. Wir sind mit dem Lehrplan nicht zufrieden.
9 **I:** Nur mit dem englischen?
10 **C:** Ja.
11 **A / B:** Bengali Medium. Im Sprechen und Erzählen ist der Lehrplan sehr schwach.
12 **I:** Und sind Sie alle ausgebildete Lehrerinnen?
13 **A / B / C / D:** Ja.
14 **I:** Und wie kamen Sie an diese Schule?
15 **B / C / D:** (diskutieren)
16 **HM:** Es wurde ein Interview durchgeführt und ein schriftlicher Test.
17 **I:** Waren Sie mit Ihrer Lehrerausbildung zufrieden?
18 **A / B / C / D:** Ja. Sehr.
19
20 **I:** Besteht in West Bengalen ein Bedarf an Lehrerinnen?
21 **C:** Nein.
22 **I:** Und an Ihrer Schule, besteht hier Bedarf?
23 **A:** Ja.
24 **I:** Warum? Das kann ich nicht verstehen.
25 **HM:** Die offizielle Relation ist 40:1.
26 **A:** Zwei Lehrerinnen sind in den Ruhestand gegangen, aber anstelle dieser kommt
27 keiner.
28 **I:** Warum?
29 **B / C:** Sie werden nicht geschickt, von der Regierung.
30 **I:** Seit wie vielen Monaten fehlen diese zwei Lehrerinnen?
31 **B:** Ein Jahr.
32
33 **I:** Was denken Sie über die staatliche Grundschulbildungspolitik? Wird in West
34 Bengalen eine gute Politik gemacht?
35 **C:** Vor den Achtzigern oder Neunzigern war die Politik sehr schlecht. Danach hat sie
36 sich verbessert. Nun sind wir zufrieden.
37 **B:** Außer in Englisch.
38 **A:** West Bengalen ist sehr arm.
39 **I:** Gibt es einen Unterschied zwischen städtischer und ländlicher Schulbildung?
40 **A / B / C:** Ja.
41
42 **I:** Besuchen Sie Lehrerfortbildungen? Haben Sie während Ihrer Arbeit fortlaufende
43 Fortbildungen?
44 **B:** Manchmal.
45 **HM:** Für die Orientierung.
46 **I:** Wie oft?
47 **B:** Zwei oder drei Tage, oder eine Woche.
48 **I:** In einem Jahr?

- 1 **B:** Ja.
2 **I:** Und kommen Schulinspektionen hierher?
3 **HM:** Ja, ein Mal im Jahr. Im Jahr ein Mal.
4
5 **I:** Warum sind Sie Lehrerin geworden?
6 **A:** Ein wertvoller Beruf. Ein sehr aufrichtiger Beruf.
7 **I:** Und Sie? Was ist Ihre Meinung?
8 **B:** Ich sehe das auch so. Und ich verbringe meine Zeit gerne mit Kindern.
9 **I:** Was ist für Sie als Grundschullehrer wichtig? Was sollten die Schüler von Ihnen
10 oder im Grundschulbereich lernen?
11 **B:** Disziplin.
12 **C:** Betragen.
13 **B:** Betragen. Und das Grundwissen in allen Fächern.
14 **C:** Disziplin, zu wissen, wie man sich benimmt.
15
16 **I:** Sie haben den Lehrplan von West Bengalen. Welchem Schulrhythmus folgen Sie?
17 Wann fängt die Schule an?
18 **B:** 6.45 Uhr.
19 **I:** Es ist sehr früh. Ich finde, das ist unüblich für Indien. Die meisten Schulen, die ich
20 bisher besuchte, begannen um 9.00 Uhr.
21 **B:** Das ist der Morgendurchgang (morning section).
22 **I:** Warum ist das so früh?
23 **A:** Der Morgendurchgang geht von 6.45 Uhr bis 10.15 Uhr. Das ist für die Klassen
24 1-4. Und um 11.00 Uhr beginnen die Klassen 5-12 mit dem Unterricht.
25
26 **I:** Führen Sie cocurriculare oder extracurriculare Aktivitäten durch?
27 **B:** Wir machen jährlich eine Exkursion.
28 **I:** Wohin?
29 **A:** In die *Science-City*, *Nico Park* ... Im letzten Jahr waren wir im Geburtshaus von
30 Vivekananda.
31 **I:** Das ist hier in Kolkata?
32 **A:** Ja, da sind wir mit dem Bus hingefahren.
33 **I:** Und Sie sind dort mit allen Schülern hingefahren?
34 **HM:** Alle Lehrer. Und alle Schüler, mit dem Bus.
35 **A:** Wir tanzen, machen Musik ... Das sind kulturelle Aktivitäten auf staatlicher
36 Ebene. Auch Kunst, Zeichnen.
37
38 **I:** Indien hat ein internationales Programm unterschrieben, das heißt *Education for*
39 *All*. Die Bedeutung ist, dass bis zum Jahr 2015 alle Schüler alphabetisiert sein sollen.
40 **A:** Wir nennen das *Sarva Shiksha Abhiyan*.
41 **I:** Denken Sie, dass dieses Ziel realistisch ist? SSA hat als Zielsetzung das Jahr 2010,
42 *Education for All* 2015. Alle Schüler sollen bis dahin alphabetisiert sein. Wird dieses
43 Ziel erreicht?
44 **C / D:** (nicken)
45 **A:** Es ist ein Problem. Wenn die Armut beseitigt wird, ist es vielleicht möglich ...
46 (lacht).
47 **B:** Aber ohne Bildung wird nicht die Armut beseitigt.
48 **HM:** Das stimmt.

- 1 **C:** Ohne Bildung wird die Armut nicht beseitigt.
2 **A:** Es wird sehr lange dauern. Und der Wille muss da sein. Und die Strukturen.
3
4 **I:** Wenn Sie drei freie Wünsche hätten, für Ihre Schüler, für Ihre Schule, für Sie als
5 Lehrerinnen, was würden Sie sich wünschen?
6 **B:** Aufrichtige Schülerinnen.
7 **C:** Dass viele Schülerinnen an unsere Schule kommen.
8 **A:** Dass mehr Bildung möglich wird, damit der Analphabetismus sinkt.
9 **HM:** Einen guten, wissenschaftlichen Lehrplan und ein gutes Lehrer-Schüler
10 Verhältnis von 1:30.
11 **B:** Wir wünschen uns eine Relation von 30:1. Gegenwärtig ist sie bei 40:1.
12 **A:** Es ist nicht möglich, alle Schüler gut zu unterrichten, bei so vielen Schülern in der
13 Klasse.
14
15 **I:** Ihre Schülerinnen von dieser Schule, was machen sie, nachdem sie die 4. Klasse
16 beendet haben?
17 **HM:** Sie bleiben im gleichen Gebäude.
18 **I:** Sie sagen, sie haben 307 Schülerinnen, das sind 100 %. Wie viel dieser 100 %
19 bleiben an dieser Schule, in der Sekundarstufe?
20 **HM:** Die gleichen Prozent. 100 %.
21 **I:** Wie viele dieser 100 % beenden die zwölfte Klasse?
22 **C:** 70 Schülerinnen beenden die zwölfte Klasse jedes Jahr.
23 **A / B / C / D / HM:** (diskutieren)
24 **C:** 70 %.
25 **I:** Die Textbücher sind frei, bis auf die Englischbücher. Und die Uniform, ist die
26 auch kostenlos?
27 **C:** Ein Schüler bekommt pro Jahr eine Uniform
28 **B:** Die Regierung gibt nicht die gesamte Uniform. Sie geben etwa 15 %-20 % dazu,
29 sie geben nicht die fertige Uniform. So tragen arme Schülerinnen ihre eigenen
30 Sachen oder die Eltern bezahlen für die Uniform dazu.
31
32 **I:** Geben Sie privaten Nachhilfeunterricht?
33 **B:** Nein.
34 **I:** Und können Sie mit Ihrem Gehalt gut leben?
35 **HM:** (steht vor den Lehrerinnen und spricht vor) JAAAA!
36 **I:** (lacht, an die Lehrerinnen) Ja?
37 **A:** Grundschulbildung ist immer vernachlässigt, und auch die Lehrer.
38 Grundschullehrer sind immer benachteiligt.
39 **B:** Ich frage Sie, ist es ohne Grundschulbildung überhaupt möglich?
40 **I:** Ich denke nicht ...
41 **B:** Nichts ist ohne Grundschulbildung möglich!
42 **A:** Das ist die Basis!
43 **B:** Sie ist wichtig, aber sehr vernachlässigt. Die höhere Bildung ist gut. Die
44 Bildungspolitik ist sehr selektiv.

E Unterrichtsbeobachtungen

E.1 „Non-Residential Bridge School“, A.P.

Datum: 19.01.2005

Beobachtungszeit: 10.30-11.00 Uhr

Ort der Beobachtung: Veranda des Hauses einer Volontärin, welche gleichzeitig die Schule darstellte

Allgemeine Bemerkungen: siehe D.1

1 Ausstattung

- kein Mobiliar; die Kinder sitzen eng auf dem Boden, die Volontärin auf einem Stuhl
- tragbare Tafel
- zwei selbstgefertigte Wandbilder (menschliche Anatomie, Früchte)
- die Kinder haben Schiefertafeln und je zwei Textbücher
- Kleidung der Kinder: verschmutzt und zerrissen

2 Schüleranwesenheit und zeitlicher Rahmen

- offiziell sind an dieser Schule 50 Kinder eingeschrieben (27 Jungen, 23 Mädchen)
- 35 Kinder sind anwesend
- die fehlenden 15 Kinder werden nicht in die Schule geholt
- am Zaun der Veranda stehen acht Kinder, die offenbar nicht eingeschrieben sind, und schauen zu
- die Unterrichtsstunde dauert 30 Minuten (was möglicher Weise damit zu tun hat, dass der Besuch eine Ausnahmeerscheinung ist)

3 Unterricht

- unterrichtet wird Telugu
- frontaler Unterricht
- die Kinder benutzen ihre Schiefertafeln, die Volontärin die Tafel
- die Kinder werden bei Unaufmerksamkeit mit einem Stock zurechtgewiesen
- in der Stunde wird kein Bezug zum alltäglichen Leben der Kinder hergestellt

4 Interaktion

- einseitige Interaktion zwischen Volontärin und Kindern:
- die Volontärin spricht vor, die Kinder sprechen nach
- die Kinder gehen der Reihe nach zur Volontärin und zeigen ihre Schiefertafeln vor, auf denen sie die Worte von der vorne stehenden Tafel notiert haben
- die Volontärin korrigiert die Worte auf den Schiefertafeln
- keine Interaktionsformen, die von den Kindern ausgehen

E.2 „Private Schule I“, A.P.

Datum: 22.01.2005

Beobachtungszeit: 9.00-11.00 Uhr

Ort der Beobachtung: Schulhof, Klassenräume

Allgemeine Bemerkungen: siehe D.2

1 Ausstattung

- in allen Räumen befinden sich Wandtafeln
- die Schüler sitzen reihenweise auf Bänken oder auf dem Boden
- die Schüler haben Lehrbücher, Schreibhefte und Stifte
- die Lehrer führen Klassenbücher

2 Schüleranwesenheit und zeitlicher Rahmen

- an der Schule sind 316 Schüler eingeschrieben (149 Jungen, 167 Mädchen)
- am Tag der Beobachtung waren etwa 160 Schüler anwesend (auf Nachfrage wurde gesagt, dass die fehlenden Schüler Ferien hätten)
- Schüler haben ausreichend Platz
- zu Beginn des Unterrichts wurden acht zu spät kommende Schüler beobachtet (auf Nachfrage wurde gesagt, dass diese Schüler noch mal nach Hause geschickt wurden, um sich feste Schuhe oder fehlende Uniformteile anzuziehen)
- vor Beginn des Unterrichts wird ein Appell durchgeführt (Abspielen der Nationalhymne, Aufsagen eines Schulgedichtes auf Englisch und Telugu)
- Unterricht findet im 45-Minuten-Rhythmus statt

3 Unterricht

- ausschließlich frontal aus den Lehrbüchern und mit Einsatz der Schreibhefte
- Vorsprechen und Vorschreiben durch die Lehrer, Nachsprechen und Abschreiben durch die Schüler
- im Mathematikunterricht wurden die Aufgaben vom Lehrer an der Tafel vorgerechnet und von den Schülern abgeschrieben
- Disziplinierung der Schüler erfolgt durch den Stock, Ziehen am Ohr und verbale Zurechtweisung (Schüler zeigten ängstliches Verhalten)
- der Versuch einer englischen Konversation mit Schülern einer neunten Klasse war schwierig
- Unterrichtsinhalte waren abstrakt

4 Interaktion

- einseitige Interaktion zwischen Lehrenden und Schülern
- keine Beteiligung der Schüler an der Unterrichtsgestaltung
- keine Interaktion zwischen den Schülern
- kein erkennbarer Bezug zwischen Wohnort und Unterrichtspraxis

E.3 „Staatliche Schule II“, A.P.

Datum: 25.01.2005

Beobachtungszeit: 9.30-10.45 Uhr

Ort der Beobachtung: Klassenraum

Allgemeine Bemerkungen: siehe D.5

1 Ausstattung

- Bänke für die Schüler in beiden Klassenräumen
- Wandtafeln in beiden Klassenräumen
- Schüler haben Schreibhefte und Textbücher
- Schüler haben ausreichend Platz
- Lehrer zeigt selbst hergestellte, scheinbar benutzte Unterrichtsmaterialien (Zahlenkarten, Bildkarten)
- Ein Unterrichtsraum ist mit Fotos und Bildern von Nationalhelden sowie mit gebastelten Bildern dekoriert, der andere hat keine Dekoration

2 Schüleranwesenheit und zeitlicher Rahmen

- in der Klasse sind 24 Schüler, nach Aussage der Lehrerin fehlen an diesem Tag zwei Schüler, die krank sind
- unterrichtet wird in einem 45 Minuten-Rhythmus

3 Unterricht

- ausschließlich frontal
- Lehrerin benutzt die Tafel und zwei selbst hergestellte Plakate mit einem Gedicht und einer Kurzgeschichte, Schüler benutzen ihre Schreibhefte
- Lehrerin liest Gedicht und Kurzgeschichte vor, Kinder sprechen sie nach und schreiben das Gedicht in ihr Heft (Gedicht: „Little seeds of kindness, little words of love, make this earth an Eden, like the heaven above“)
- Kinder scheinen nicht alle Wörter übersetzen zu können
- Lehrerin lässt einzeln aufgerufene Kinder Wörter aus dem Gedicht an die Tafel schreiben
- Disziplinierungsmaßnahme: Ermahnungen

4 Interaktion

- einseitige Interaktion zwischen Lehrenden und Schülern
- keine Beteiligung der Schüler an der Unterrichtsgestaltung
- keine Interaktion zwischen den Schülern
- kein erkennbarer Bezug zwischen Wohnort und Unterrichtspraxis

E.4 „Private Schule II“, A.P.

Datum: 31.01.2005

Beobachtungszeit: 10.00-12.30 Uhr

Ort der Beobachtung: verschiedene Klassenräume

Allgemeine Bemerkungen: siehe D.7

1 Ausstattung

- Bänke für die Schüler in allen Klassenräumen
- Wandtafeln in allen Klassenräumen, die benutzt werden
- Schüler benutzen Schreibhefte und Textbücher
- Schüler haben ausreichend Platz
- keine Gestaltung bzw. Dekoration der Unterrichtsräume

2 Schüleranwesenheit und zeitlicher Rahmen

- nach Aussage der Lehrenden waren fast alle Schüler anwesend, was nicht überprüft werden konnte
- unterrichtet wird in einem 45 Minuten-Rhythmus

3 Unterricht

- Schwierigkeiten, den Unterrichtsverlauf zu beobachten, weil alle Lehrenden wollten, dass Gespräche mit ihren Klassen durchgeführt werden
- in den beobachteten Unterrichtssituationen wurde frontal mittels der Frage-Antwort-Methode unterrichtet

4 Interaktion

- in den beobachteten Unterrichtssituationen erfolgte:
- einseitige Interaktion zwischen Lehrenden und Schülern
- keine Beteiligung der Schüler an der Unterrichtsgestaltung
- keine Interaktion zwischen den Schülern
- kein erkennbarer Bezug zwischen Wohnort und Unterrichtspraxis

E.5 „Private Schule III“

Datum: 8.02.2005

Beobachtungszeit: 11.00-12.00 Uhr

Ort der Beobachtung: verschiedene Klassenräume

Allgemeine Bemerkungen: siehe D.10

1 Ausstattung

- Bänke und Tische für die Schüler in allen Klassenräumen
- Wandtafeln in allen Klassenräumen, die benutzt werden
- Schüler benutzen Schreibhefte und Textbücher
- Schüler haben ausreichend Platz
- Computerraum mit drei Geräten
- Meditationsraum
- keine Gestaltung bzw. Dekoration der Unterrichtsräume

2 Schüleranwesenheit und zeitlicher Rahmen

- nach Aussage der Lehrenden waren fast alle Schüler anwesend, was nicht überprüft werden konnte
- unterrichtet wird in einem 45 Minuten-Rhythmus

3 Unterricht

- Schwierigkeiten, den Unterrichtsverlauf zu beobachten, weil ich von einer Person durch das Haus geführt wurde, die mir möglichst viel zeigen wollte
- in den beobachteten Unterrichtssituationen wurde frontal mittels der Frage-Antwort-Methode unterrichtet, unterbrochen von Situationen, in denen die Schüler das Tafelbild abschrieben
- im Computerraum arbeiten 10 Schüler; dabei arbeiteten drei Schüler am PC, die anderen sieben warteten, bis sie an der Reihe waren
- Meditation einer Klasse, wobei die Schüler in Reihen auf dem Boden und die Lehrerin auf einem Stuhl vor ihnen saß

4 Interaktion

- in den beobachteten Unterrichtssituationen erfolgte:
- einseitige Interaktion zwischen Lehrenden und Schülern
- keine Beteiligung der Schüler an der Unterrichtsgestaltung
- keine Interaktion zwischen den Schülern
- kein erkennbarer Bezug zwischen Wohnort und Unterrichtspraxis

E.6 „Alternative Schule“, W.B.

Datum: 11.02.2005; 12.02.2005

Beobachtungszeit: 11.00-12.45 Uhr; 10.30-12.00 Uhr

Ort der Beobachtung: verschiedene Klassenräume

Allgemeine Bemerkungen: siehe D.11

1 Ausstattung

- Unterricht erfolgt sowohl auf dem Schulhof unter Bäumen als auch in Klassenräumen, die mit Bänken und Tischen für die Schüler ausgestattet sind. Sowohl auf dem Schulhof als auch in den Räumen arbeiten die Lehrenden mit Tafeln
- Schüler benutzen Schreibhefte und Textbücher, im Kunstunterricht Wassermalfarben und Papier, im Musikunterricht verschiedene Instrumente
- Schüler haben ausreichend Platz

2 Zeitlicher Rahmen

- unterrichtet wird in einem 45 Minuten-Rhythmus

3 Unterricht

- selbständiges Arbeiten der Schüler in zwei Unterrichtssituationen (Schüler lösen Mathematikaufgaben bzw. stellen ein Wandbild fertig)
- Musikunterricht: unter Anleitung des Lehrers werden Lieder von Tagore gesungen und intoniert, vor dem Raum proben Schülerinnen Tanzsequenzen zur Musik für einen Auftritt
- keine erkennbaren Disziplinierungsmaßnahmen: die Kinder arbeiten ruhig und konzentriert

4 Interaktion

- in den beobachteten Unterrichtssituationen erfolgte:
 - Interaktion zwischen Lehrenden und Schülern (Lehrende erklärten das Ziel der Unterrichtsstunde, Schüler arbeiteten dann selbständig)
 - Interaktion zwischen Schülern und Lehrenden (Schüler brachten eigene Ideen im Gespräch mit der Lehrenden ein)
 - Interaktion zwischen den Schülern während der Kunststunde (sie überlegten gemeinsam, was dem Wandbild noch hinzugefügt werden könnte und arbeiteten dann jeder für sich)
 - Bezug zwischen Wohnort und Unterrichtspraxis: das Wandbild stellte das letzte Schulfest dar; in Musik wurden Lieder des Schulgründers gesungen, intoniert und getanzt

E.7 „Staatliche Schule V“, W.B.

Datum: 18.02.2005

Beobachtungszeit: 9.00-12.00 Uhr

Ort der Beobachtung: verschiedene Klassenräume

Allgemeine Bemerkungen: siehe D.14

1 Ausstattung

- Unterricht erfolgt bis auf Sport in den Klassenräumen, die mit Wandtafeln, Tischen und Bänken ausgestattet sind, leere Wände und Flure
- Schüler besitzen Schreibhefte, benutzen sie aber nicht; Textbücher sind in keiner Klasse zu sehen, die Rucksäcke einiger Schüler sind komplett leer
- alle Schüler tragen Uniformen, die häufig zerrissen und schmutzig sind

2 Schüleranwesenheit und zeitlicher Rahmen

- die Anwesenheit der Schüler entspricht schätzungsweise den Aussagen der Lehrenden (von 343 Schülern fehlen täglich etwa 40-50 Schüler)
- unterrichtet wird in einem 45 Minuten-Rhythmus

3 Unterricht

- frontal; Lehrerinnen sprechen vor, Schüler sprechen teilweise nach
- Schüler werden einzeln an die Tafel geholt, um Buchstaben oder Worte an die Tafel zu schreiben
- Notizen in den Schreibheften sind, wenn überhaupt vorhanden, unstrukturiert, spontan, von den Lehrern unkontrolliert und 'fächerübergreifend'
- Lehrerinnen holen aus dem Lehrerzimmer Materialien (Karte von West Bengalen, Buchstabenkarten) die auf Grund ihrer Verstaubung darauf hinweisen, dass sie selten zum Einsatz kommen
- viele Schüler sind unaufmerksam, mental abwesend, vor allem die vorne sitzenden Schüler werden in den Unterricht einbezogen
- Schüler werden an die Tafel geholt, um bestimmte Buchstaben mit dem Lineal zu zeigen; die Tafel hängt jedoch so hoch, dass sie selbst auf Zehenspitzen stehend, nicht ankommen
- außer im Sportunterricht sind keine Stundenziele zu erkennen
- für den Sportunterricht wird spontan eine nicht zur Schule gehörende Lehrerin geholt
- Sportunterricht: Lehrerin macht eine Übung vor, welche die Kinder, hintereinander in Reihen stehend, wiederholen; ab dem Moment, wo die Kinder Spaß, Freude und Kreativität zeigen, werden sie verbal diszipliniert
- mein Versuch, mit Kindern einer vierten Klasse auf Englisch mit einfachen Vokabeln zu kommunizieren, scheiterte

4 Interaktion

- in den beobachteten Unterrichtssituationen erfolgte:
- einseitige Interaktion zwischen Lehrenden und Schülern
- keine Beteiligung der Schüler an der Unterrichtsgestaltung
- keine Interaktion zwischen den Schülern
- kein erkennbarer Bezug zwischen Wohnort und Unterrichtspraxis

E.8 „Staatlich unterstützte Schule VI“, W.B.

Datum: 21.02.2005

Beobachtungszeit: 10.00-12.00 Uhr

Ort der Beobachtung: verschiedene Klassenräume

Allgemeine Bemerkungen: siehe D.15

1 Ausstattung

- Unterricht erfolgt in Klassenräumen, die mit Wandtafeln, Tischen und Bänken ausgestattet sind, Schüler benutzen Schreibhefte, in einer Klasse Lehrbücher
- Keine TLM, leere Flure und Wände

2 Schüleranwesenheit und zeitlicher Rahmen

- pro besuchte Klasse fehlen zwischen 15 und acht Schüler; in fünf besuchten Klassen fehlen von insgesamt 220 Schülern 56 Schüler, bei einer Gesamtschülerzahl von 300 ergäbe die verhältnismäßige Abwesenheit eine Zahl von 76
- Unterricht erfolgt im 45 Minuten Rhythmus

3 Unterricht

- frontal, auf Grund fehlenden Personals unterrichten zwei Lehrerinnen zeitgleich je zwei Klassen
- Lehrerinnen sprechen vor, Schüler sprechen nach
- an die Tafel geschriebener Lückentext wird mündlich ergänzt
- Lehrerinnen achten nicht darauf, ob Schüler dem Unterrichtsgeschehen folgen können bzw. Mitschriften tätigen, Tafelbild wird abgewischt, bevor Schüler ihn notiert haben
- Kontrolle der Hefte erfolgt ein Mal wöchentlich
- Es wird nicht auf die Inhalte der aufgesagten Texte eingegangen
- Schüler einer ersten Klasse wurden von der Direktorin aufgefordert, ein Gedicht aufzusagen, welches sie jedoch nicht konnten; anschließendes, zeilenweises Vor- und Nachsprechen
- Direktorin gibt den Lehrerinnen Anweisungen, was sie in ihrer Stunde behandeln sollen, lässt mich nicht aus den Augen, erfragt den Inhalt meiner Mitschriften, erkundigt sich mehrmals, ob ich ihre Schule „mag“

4 Interaktion

- in den beobachteten Unterrichtssituationen erfolgte:
- einseitige Interaktion zwischen Lehrenden und Schülern
- keine Beteiligung der Schüler an der Unterrichtsgestaltung
- keine Interaktion zwischen den Schülern
- kein erkennbarer Bezug zwischen Wohnort und Unterrichtspraxis

F Transkripte von Interviews mit Administratoren / Experten

F.1 „MEO I“, A.P.

Aufnahmedatum: 18.01.2005

Aufnahmezeit: 10.00-12.00 Uhr

Ort der Aufnahme: Büro der Interviewpartner

Aufnahme liegt als Tonband vor: Ja.

Kontrolle der Transkription: Birgit Haack

Kurzbeschreibung: Das Interview wurde mit drei Angestellten des *Mandal Educational Office* (MEO), sogenannten *Mandal Ressource Persons* (MRPs), geführt. Die Interviewatmosphäre war aufgeschlossen und entspannt. Teilweise sprachen die Interviewpartner durcheinander bzw. diskutierten in ihrer Muttersprache.

Allgemeine Bemerkungen: Das MEO trägt für sämtliche Bildungsfragen staatlicher Schulen im Mandal (Kreis) Verantwortung. Dazu gehören Qualitätskontrollen an Schulen, die Aus- und Weiterbildung von Volontären und die Weiterbildung von Lehrern). Ein MRP ist ein *Secondary Grade Teacher* (SGT), der vom MEO ernannt wird, welches wiederum zum *Mandal Ressource Centre* (MRC) gehört.

- 1 **I:** Sie sind alle MRPs?
2 **A / B / C:** Ja.
3 **I:** Was sind Ihre Aufgaben?
4 **B:** Wir kontrollieren zum Beispiel die Schulen. Die Infrastruktur dort, Ausstattungen
5 ...
6 **A:** ... an 67 Grundschulen. In diesem Kreis. Für Sekundarschulen sind wir nicht
7 verantwortlich. Nur für Grundschulen. Die Hauptaufgabe der MRPs ist es, eine
8 Brücke zwischen dem MEO und der Schule zu bilden.
9 **I:** Wie viele Schulen besuchen Sie täglich?
10 **A:** Wir besuchen täglich eine Schule.
11 **I:** Und kontrollieren Sie auch die Lehrer?
12 **A:** Ja. Und den Klassenraum, ob die Lehrer die Schüler unterrichten.
13 **I:** Worauf achten Sie dabei?
14 **A:** Die Lehrer haben eine bestimmte Fortbildung von uns, und wir sehen, wie die
15 Lehrer unterrichten, ob unsere Methoden umgesetzt werden, z.B. *Learning by Doing*.
16 Welche Aktivitäten finden statt? Wir gucken auch, ob der Lehrer pünktlich ist. Wir
17 gucken auch, wie die Interaktion zwischen den Lehrern und den Schülern ist, wie
18 viele Kinder in die Aktivitäten einbezogen werden und ob die lokale Umgebung in
19 den Lernprozess mit einbezogen wird. Wir kontrollieren auch die Qualität des *Mid*
20 *Day Meal*. Dafür füllen wir einen *Academic Schedule and Visit Report* aus.
21
22 **I:** Wie oft finden Fortbildungen für die Lehrer statt?
23 **A:** Vielleicht ein Mal im Monat ...
24 **B:** Sprache, Fächer, Entwicklung der educationalen Fähigkeiten, Verbesserung der
25 Qualität der Education ...
26 **A:** Und auch *Vidhya Volunteers*. Die Regierung hat beschlossen, Volontäre
27 auszubilden, weil es zu wenige Lehrer gibt. Sie bekommen 1000,- Rupien im Monat.
28 Wenn Lehrer an Schulen gebraucht werden, wählt das DSC lokale, gebildete Leute
29 aus. Die *Vidhya Volunteers*. Und die bilden wir hier auch aus.
30 **I:** Wie viel verdienen die Lehrer an den Schulen?
31 **B:** Es gibt drei Kategorien. Postgraduierte Direktoren sind eine Kategorie. Dann
32 kommen die Schulassistenten. Und die dritte Kategorie sind die *Secondary Grand*
33 *Basic Teachers*, die Direktoren der Grundschulen, die Telugulehrer, die Hindilehrer
34 und die Sportlehrer.
35 **I:** Sind die Gehälter fest und innerhalb dieser Kategorien für alle gleich?
36 **A:** Ja, in Abhängigkeit von den Berufsjahren.
37 **I:** Die Teilnahme an den Fortbildungen, ist sie für die Lehrer verpflichtend?
38 **A / B:** Verpflichtend.
39 **I:** Was passiert, wenn die Lehrer nicht kommen?
40 **C:** Wir melden das beim DEO.
41 **I:** Welche Ausbildung haben Sie?
42 **A / B:** Wir sind Lehrer, unterrichten aber nicht.
43 **I:** Sind Sie auch für die Einstellung der Lehrer zuständig?
44 **A:** Nein, das erfolgt über das DSC.
45 **I:** Ich habe gehört, dass das Gehalt der Grundschullehrer angehoben wurde.
46 **B:** Über das PRC, das *Pay Revision Commission*. Alle vier Jahre bekommen die
47 Lehrer eine Gehaltserhöhung.
48

- 1 **I:** Arbeiten Sie hier mit speziellen Materialien, um die Lehrer fortzubilden? Welche
2 Materialien benutzen Sie?
3 **A:** Das Material kommt von der Regierung.
4 **I:** Ist das ausreichend?
5 **C:** Die Regierung gibt jedem Lehrer auch 500,- Rupien pro Jahr. Das ist für
6 Verbrauchsmaterialien.
7 **I:** Reicht das aus?
8 **C:** Ja.
9 **I:** Wie ist das prozentuale Verhältnis zwischen Jungen und Mädchen an den
10 Grundschulen?
11 **B:** 50-50.
12 **I:** Gibt es Schulabbrecher an ihren Grundschulen?
13 **B:** Sehr wenige, weil ein Mal im Jahr ein Festival von der Regierung durchgeführt
14 wird, Kinder, die nicht in die Schule gehen, in die Schule zu holen. Die MRPs sind
15 dafür verantwortlich.
16 **A:** Wir gehen durch die Dörfer und gucken, ob irgendwo schulpflichtige Kinder
17 umherlaufen. Wenn ja, mobilisieren wir sie und ihrer Eltern.
18 **I:** Ich stelle mir das teilweise sehr schwierig vor. Wie machen Sie das?
19 **C:** Wir reden mit den Eltern.
20 **A:** Und wir haben das *Mid Day Meal Programme*. Das ist eine Motivation, in die
21 Schule zu gehen.
22 **I:** Funktioniert das? An allen Schulen?
23 **A:** An allen Schulen in unserem Distrikt, von Klasse eins bis sieben.
24 **I:** Wird das Programm auch in anderen Staaten Indiens durchgeführt?
25 **A:** Das ist ein nationales Programm, welches aus einem Fond finanziert wird.
26 **I:** Was haben Sie beobachtet, ist das Programm eine reale Motivation, in die Schule
27 zu gehen?
28 **A / B:** Ja.
29 **B:** Und durch die *Scholarship Financial Assistance* für Kinder aus SC / ST ist die
30 Zahl Schulabbrecher auch zurückgegangen.
31 **I:** Was bedeutet das?
32 **B:** Kinder, die die *Residential Bridge Schools* besuchen, bekommen im Monat 100,-
33 Rupien.
34 **I:** Wissen Sie, wie viele Schulabbrecher es in A.P. gibt, und wie viele Kinder, die
35 vorübergehend keine Schule besuchen?
36 **A:** In jedem Distrikt gibt es etwa 3000 Schulabbrecher, etwa 10%.
37 **I:** Was sind die Gründe dafür?
38 **B:** Armut, Analphabetismus der Eltern, Kinderarbeit ...
39 **I:** Es gibt also eine Verbindung zwischen dem Bildungsgrad der Eltern und dem
40 Schulbesuch der Kinder?
41 **A:** Ja.
42 **I:** Was tun Sie für die Familien?
43 **B:** Wir haben ECE – *Early Child Education*. Für Kinder zwischen drei und fünf
44 Jahren. Dadurch sinkt die Quote der Schulabbrecher.
45 **I:** Und funktioniert das?
46 **A:** Definitiv.
47
48

- 1 **I:** Müssen die Eltern für den Besuch der Kinder an staatlichen Schulen bezahlen?
2 **B:** Alles ist kostenlos.
3 **A:** Uniformen sind nicht verpflichtend. Wenn die Kinder arme Eltern haben, müssen
4 sie keine Uniformen tragen.
5 **I:** Und die Schulmaterialien wie Stifte, Papier ... , das kaufen die Eltern?
6 **A:** Ja. Aber alle Textbücher kommen von der Regierung.
7 **I:** Sind die privaten Schulen besser?
8 **A:** Die Lehrer der privaten Schulen sind nicht so gut ausgebildet. Alle staatlichen
9 Lehrer haben eine Graduierung oder eine Postgraduierung und werden von der
10 Regierung ausgewählt. An manchen privaten Schulen ist die Ausstattung besser. Die
11 Bezahlung im Privatsektor ist sehr gering. Hier arbeiten auch Lehrer, die nicht gut
12 ausgebildet sind.
13 **B:** Aber die privaten Schulen konzentrieren sich auf Englisch, die staatlichen
14 Schulen auf Telugu.
15
16 **I:** Was zahlen die Eltern für eine private Schule?
17 **A:** Etwa 2000,- Rupien im Jahr. Und sie müssen das gesamte Material separat
18 bezahlen.
19
20 **I:** Ich habe gehört, dass die Lehrer, um eine Anstellung zu bekommen, viel Geld
21 bezahlen müssen. Meine Frage an Sie: Stimmt das?
22 **A:** Es gibt im Bereich der Education keine Korruption. In anderen Bereichen gibt es
23 Korruption, aber nicht im Bereich der Education.
24 **I:** Reicht das Gehalt der Lehrer aus, um gut zu leben? Oder muss der Lehrer noch
25 eine andere Tätigkeit nebenbei ausüben?
26 **A:** Verglichen mit anderen staatlichen Tätigkeiten sind die Lehrer unzufrieden. Aber
27 verglichen mit den Lehrergehältern vor 15 Jahren sind sie heute sehr gut. Das Gehalt
28 wurde angehoben.
29 **I:** Und müssen die Lehrer nebenbei arbeiten?
30 **B:** Wahlen. Die Regierung bezahlt die Lehrer separat für andere Tätigkeiten.
31 Stimmenzählen, Bevölkerungszählungen.
32
33 **I:** Warum ist Education wichtig? Warum sollen unsere Kinder eine Education
34 bekommen?
35 **B:** Sie sollen verschiedene Fähigkeiten erlernen. Lesen, Schreiben, Rechnen.
36 **A:** Jeder Mensch hat Wissen, aber durch die Education kommt das Wissen auf den
37 richtigen Weg. Sonst kommen Kinder auf andere Wege. Wir müssen sie auf den
38 richtigen Weg bringen.
39 **I:** In Indien gibt es große Educatoren, Gandhi, Tagore, Aurobindo, Vivekananda ...
40 Was denken Sie, wie wichtig sind die Ideen dieser großen Leute heute? Haben sie
41 immer noch eine Relevanz? Oder sind ihre Ideen eingestaubt?
42 **A:** Die Ideen dieser Leute sind sehr wichtig. Auch für das System der Education.
43 *Learning by doing* von Gandhi.
44 **B:** Auch *Gitanjali*, *Ramayana*, *Mahabharata* ...
45 **I:** Lesen die Kinder darüber?
46 **B:** Im Fach Telugu lesen sich Geschichten daraus.
47 **I:** Warum sollten Kinder Englisch lernen?
48 **B:** Englisch ist eine internationale Sprache.

- 1 **I:** Kennen Sie das Programm „Education for All“?
2 **A / B / C:** Ja.
3 **B:** Totale Alphabetisierung bis 2020.
4 **I:** Das internationale Programm bezieht sich sogar auf 2015. Was denken Sie, ist das
5 realistisch?
6 **B:** Auf jeden Fall. Nun haben wir bereits 90 % erreicht, in A.P. 90 % der sechs- bis
7 vierzehnjährigen Kinder gehen in A.P. in die Schule.
8 **I:** Wie ist das in anderen Staaten in Indien?
9 **A:** Verglichen mit A.P. sind es in anderen Staaten weniger. Für junge Erwachsene,
10 15-35 Jährige, haben wir in A.P. das *Akashe Bharati Programme*. *Akashe* bedeutet
11 Brief. Das ist Erwachsenenbildung. Für die Analphabeten.
12 **I:** Wo findet das statt und wer führt das durch?
13 **B:** Auf den Dörfern, durch Volontäre. Es sind Abendklassen. Ausgebildete
14 Volontäre.
15
16 **I:** Wenn Sie drei freie Wünsche hätten, was würden Sie sich wünschen?
17 **B:** Wir wollen, dass alle Kinder an Schulen eingeschrieben sind. Wir wollen, dass
18 die Education eine gute Qualität hat. Wir wollen eine alphabetisierte Nation sein.
19 **A:** 100 % Education, dass die Kinder auf ein hohes Level wachsen.

F.2 „MEO II“, A.P.

Aufnahmedatum: 20.01.2005

Aufnahmezeit: 10.00-11.00 Uhr

Ort der Aufnahme: Büro des Interviewpartners

Aufnahme liegt als Tonband vor: Teilweise. Auf Grund von Problemen mit dem Aufnahmegerät musste ein Teil des Interviews mit Hilfe der Mitschriften rekonstruiert werden.

Kontrolle der Transkription: Sibylle Gundert-Hock

Kurzbeschreibung: Das Interview wurde mit einem *Mandal Educational Officer* (MEO) geführt. Er ist der Leiter des *Mandal Educational Office* (MEO).

Allgemeine Bemerkungen: Das MEO trägt für sämtliche Bildungsfragen staatlicher Schulen im Mandal (Kreis) Verantwortung. Dazu gehören Qualitätskontrollen an Schulen, die Aus- und Weiterbildung von Volontären und die Weiterbildung von Lehrern).

1 Rekonstruierte Gesprächsausschnitte

2 **I:** Welches Ziel verfolgen Sie mit Ihrer Arbeit?

3 **A:** Unser Hauptziel ist es, alle Kinder zu erreichen. Derzeit liegt die Menge der
4 Einschreibungen im Grundschulbereich bei 98 %. Das bedeutet, dass nur zwei
5 Prozent der sechs- bis vierzehnjährigen Kinder nicht an einer Schule eingeschrieben
6 sind. Für diese Kinder gibt es das NCLP und den RBC.

7 **I:** Was bedeutet das?

8 **A:** *National Child Labour Programme* und *Residential Bridge School*.

9 **I:** Wie viele RBCs gibt es hier?

10 **A:** Zwei. Die Kinder bekommen jeder zwei Uniformteile und die Bücher kostenlos.

11 **I:** Was ist das Ziel dieser Schulen?

12 **A:** Nach der dritten Klasse gehen die Kinder in die Regelschulen. Das nennen wir
13 *Mainstreaming*. Die Qualität ist gut, vergleichbar mit Regelschule, d.h. die Kinder
14 können problemlos an eine höhere Regelschule wechseln.

15 **I:** Wer unterrichtet an den Schulen?

16 **A:** Volontäre.

17 **I:** Wie lange dauert der Kurs für die Kinder?

18 **A:** Das Training dauert zehn Monate. Danach findet ein Examen statt und dann
19 bekommen sie eine Zulassung für die Grundschule. Dabei werden sie entsprechend
20 ihrer Talente in eine entsprechende Klasse eingestuft.

21 **I:** Wie stellen Sie sicher, dass alle Kinder erreicht werden?

22 **A:** Wir haben Listen mit den Namen der Kinder, die keine Schule besuchen. Wir
23 suchen sie gezielt auf. Ein Mal im Jahr veranstalten wir ein *Education-Festival*. Alle
24 Administratoren des Kreises nehmen daran teil. Es dauert sechs bis sieben Tage. Das
25 Ziel ist es, Eltern, Kinder und Lehrer zu mobilisieren, dass alle Kinder die Schule
26 besuchen.

27 **I:** Wie viele Kinder in Ihrem Distrikt besuchen keine Schule?

28 **A:** Wir haben etwa 2000 Kinder, die keine Schule besuchen.

29 **I:** Wie alt sind die Kinder im Durchschnitt, die an die RBCs gehen?

30 **A:** Im Durchschnitt neun Jahre.

31 **I:** Was passiert, wenn Eltern ihre Kinder nicht in die Schule geben?

32 **A:** Sie kommen ins Gefängnis. Und sie müssen eine Strafe von 20.000,- Rupien
33 zahlen.

34 **I:** Die Kinder, die arbeiten gehen, wo arbeiten sie?

35 **A:** Sie arbeiten in Hotels, auf den Baumwollfeldern, sie treiben das Vieh auf die
36 Weiden, stellen *Beedis* her [kleine Zigaretten], und in der Ziegelsteinindustrie ...
37

38 **I:** Worin unterscheiden sich die Ausbildungen eines Grundschul- und eines
39 Sekundarschullehrers?

40 **A:** Die Sekundarschullehrer sind meistens *Secondary Graded Teachers* (SGT). Sie
41 sind Spezialisten in ihrem Fach und haben einen B.Ed. oder einen M.Ed.
42 Grundschullehrer unterrichten alle Fächer, aber sie haben keine Fachspezialisierung.
43 Ihre Ausbildung dauert nicht so lange.

44 **I:** Wie viel verdienen die Lehrer?

45 **A:** Das Grundgehalt eines Grundschullehrers beträgt 3750,- Rupien. Es wird im
46 Laufe der Berufsjahre angehoben und kann bis zu 7650,- Rupien betragen.

47 **I:** Wer entscheidet über die Zulassung der Lehrer?

48 **A:** Das DSC.

1 I: Nach welchen Kriterien?

2 A: Die Lehrer legen ein Examen ab. Entscheidend sind der Durchschnitt bzw. die
3 Punkte. Es gibt ein Ranking.

5 I: Kennen Sie das Programm *Education for All*?

6 A: Ja.

7 I: Was denken Sie, werden Sie es erreichen?

8 A: Ja, natürlich.

9 I: Was bedeutet für Sie Alphabetisierung?

10 A: Richtiges Sprechen, eine Zeitung lesen können, dem Fernsehen folgen können ...

11

12 Aufgezeichnete Gesprächsausschnitte

13 I: Gibt es bestimmte Unterrichtsmethoden, die wichtig sind?

14 A: Zum Beispiel NLE – Natural Learning Education. Das betrifft den
15 Grundschulsektor. Es ist wichtig, dass Kinder auch außerhalb des Klassenraumes
16 lernen. Die Natur ist der erste Lehrer. Von ihr können die Kinder manchmal mehr als
17 vom Lehrer lernen. Und wir haben das APPEP – das *Andhra Pradesh Primary*
18 *Education Programme*. Schwerpunkte sind hier (liest von einem Faltblatt ab) a) das
19 Schaffen von Lernsituationen über die Umwelt; b) Entwickeln des Lernens durch
20 Aktivitäten, Experimente und Untersuchungen, heuristische Methoden; c) Stärken
21 individueller Aktivitäten und Gruppenaktivitäten im Klassenraum; d)
22 Berücksichtigung individueller Unterschiede. Anbieten verschiedener Aktivitäten für
23 verschiedene Lernebenen; e) Einbeziehen der Umwelt; f) Anbieten eines
24 begeisternden Klassenraumes. Wenn die Schulen gut gestaltet sind, kommen die
25 Kinder in die Schule, kein Staub, schöne Gestaltung ...

26 I: Seit wann gibt es das APPEP?

27 A: Seit 1996.

28 I: Wie wird das Programm praktisch umgesetzt?

29 A: Wir bilden die Lehrer fort. Alle Lehrer *müssen*, sie *müssen* diese Prinzipien
30 umsetzen. Sonst können sie nicht gut unterrichten.

31 I: Wie kontrollieren Sie, ob die Lehrer die Methoden umsetzen?

32 A: Ja, wir machen das. Wir machen Fortbildungen. Sehr viele Lehrer sind faul. Wir
33 müssen sie stärken und ihr Wissen auffrischen. Deshalb machen wir die
34 Lehrerfortbildungen.

35 I: Was machen Sie mit Lehrern, die schlecht unterrichten?

36 A: Da gibt es verschieden Möglichkeiten, das Gehalt wird gekürzt oder sie werden
37 entlassen.

38 I: Haben Sie Materialien, mit denen Sie arbeiten, die ich mir ansehen kann?

39 A: Was wir haben, ist nur in Telugu (zeigt auf ein paar Arbeitsblätter).

40 I: Spielen Klassen und Kasten eine Rolle?

41 A: Wir haben vier Prinzipien: Zugang (access) – für jedes Kind muss eine Schule
42 erreichbar sein. Dann Verweilen (retention) – kein Kind soll außerhalb der Schule
43 sein, dann Einschreibung (enrolment) – jedes Kind soll eingeschrieben sein. Und
44 Qualität. Daran arbeiten wir nun. Alles andere haben wir schon erfüllt. Bei diesen
45 Prinzipien machen wir keine Unterschiede nach Klassen oder Kasten.

F.3 „DPEP“, A.P.

Aufnahmedatum: 3.02.2005

Aufnahmezeit: 10.00-11.00 Uhr

Ort der Aufnahme: Büro der Interviewpartnerin

Aufnahme liegt als Tonband vor: Ja

Kontrolle der Transkription: Sibylle Gundert-Hock

Kurzbeschreibung: Das Interview wurde mit der Leiterin der Evaluations- und Forschungsabteilung des *District Primary Education Programme* (DPEP) geführt. Keine Störfaktoren.

Allgemeine Bemerkungen: Anwesend waren außerdem zwei weitere, Zeitung lesende Angestellte des DPEP.

1 **I:** Was ist Ihr beruflicher Hintergrund?

2 **A:** Ich bin ein Doktor in Education. Ph.D. in Education.

3 **I:** Haben Sie an der [...]Universität studiert?

4 **A:** Ja, an der [...].

5 **I:** Und welche Tätigkeit üben Sie hier beim DPEP aus?

6 **A:** Ich leite hier die Forschungs- und Evaluationsabteilung (Research and Evaluation
7 Company). Ich bin der *State Academic Monitoring Officer*. Die Forschungsarbeit
8 erfolgt innerhalb des DPEP – *District Primary Education Programme*. Was wir
9 liefern, bietet die Grundlage dafür, dass die anderen Teile des Programms
10 funktionieren. Kürzlich haben wir an Theorien der Primarbildung (abstracts in
11 primary education) geforscht. Keiner stellt heute mehr die Bedeutung der Primarstufe
12 in Frage. Jeder akzeptiert sie, wie z.B. die politische Ebene. Die Primarbildung ist
13 also eingeführt. Ich habe die Forschungskonferenz koordiniert, die aus 16
14 Aktionsforschern, geleitet von den Lehrern, durchgeführt wurde. In A.P. Es wurden
15 16 Forscher ausgewählt und diese haben die Untersuchung durchgeführt. Neben
16 diesen 16 haben wir 40 ausgewählt. Diese sind im Moment nicht auf der Druckebene
17 (printing level). Die Arbeit ist erst im Entstehen. Was wir kürzlich taten, ist, die
18 Lehrer anzuleiten. *Trained Teachers as Researchers*, das war die Überschrift, unter
19 der ich ein Buch veröffentlicht habe. *Trained Teachers as Researchers*.

20 **I:** Ist das in Telugu?

21 **A:** In Englisch. Ich habe es in Englisch angefertigt, aber es besteht die
22 Notwendigkeit, es in Telugu zu übersetzen. Sowohl die Lehrer als auch die
23 Lehrerausbilder haben Zugang zu Englisch, aber sie fühlen sich immer noch freier,
24 wenn es in Telugu ist.

25 **I:** Es ist ihre Muttersprache.

26 **A:** Muttersprache. Es muss also übersetzt werden.

27

28 **I:** Seit wie vielen Jahren existiert das DPEP?

29 **A:** Seit 97 / 98 bis jetzt.

30 **I:** Was ist Ihr Eindruck über die Grundschulbildungssituation in Andhra Pradesh?

31 **A:** Wir haben den öffentlichen Sektor, den staatlichen Sektor. Die Regierung hat sehr
32 viele Programme, die Eltern anzureizen, ihre Kinder in die Schulen zu schicken. Die
33 Frage der Erreichbarkeit, der Einschreibung, ist der Zugang (access). Das ist eine der
34 Zielstellungen des DPEP. Unser Erfolg ist die Einschreibung der Schüler. Die Frage
35 ist jedoch das Verweilen der Schüler. Die Zugangsfrage ist in Ordnung. Das
36 Verweilen ist im Fortschritt. Die Qualität der Education stellen wir sicher. Im
37 Hinblick auf die Qualität der Education haben wir sehr viele Modelle, sehr viele
38 Bücher entwickelt. Für die Grundschullehrer und auch für die Schüler. Bücher für
39 Schüler sind auch herausgegeben worden. Es wird eine gute Anzahl an Trainings
40 angeboten, da sind wir aber noch in der Entwicklung. Auch für die Beamten, die
41 *Mandal Education Officers*, welche zu der Primarbildung gehören. Das gesamte
42 System funktioniert. Dass wir die Kinder in die Schule gebracht haben, ist eine
43 Errungenschaft. Aber das Kind hat ihre oder seine eigene Zeit, seinen Geist darauf
44 auszurichten, in der Schule zu sitzen. Das In-der-Schule-sitzen ist nicht so glücklich,
45 wie es das Spielen, Springen und Machen draußen vorher war. Sitzen und Schreiben
46 benötigen Zeit. Deswegen müssen wir die Kinder sehr frei lassen, damit der Prozess
47 des lustvollen Lernens (joyful learning) schon in Klasse eins beginnt. Es wurden also
48 Situationen des lustvollen Lernens geschaffen. Und das Geld, welches den Lehrern

- 1 gegeben wurde, ermöglicht Flexibilität. Es wurde Geld für die Lehrer (teacher
 2 grants) gegeben, damit sie ihre Fächer so gestalten können, wie sie wollen. Der
 3 Lehrplan ist als Rahmen zu sehen, der Punkt des Unterrichtens ist sehr flexibel.
 4 Wenn sie wollen, können die Kinder mit Spielzeugen spielen, um die Zeit lustvoll zu
 5 gestalten. Die Lehrerin sollte wie eine Mutter sein.
- 6 **I:** Und der Lehrer wie ein Vater?
- 7 **A:** Oder wie ein Vater. Wie Eltern sollte ich sagen. Die Lehrerinteraktion ist ein
 8 Aufschwung (boom) für den Schüler. Das Einzige ist, das wir nicht immer ein
 9 Lehrer-Schüler-Verhältnis von 1:40 sicherstellen können. Ein Lehrer ist für 40
 10 Schüler da. Wir sind nicht in der Situation, das zu gewährleisten.
- 11 **I:** Ist diese Relation Ihre Zielstellung? 1:40?
- 12 **A:** Das ist das Minimum. Aber Tatsache ist, dass wir an manchen Schulen 1:100
 13 haben, an manchen Schulen 1:22. Das gibt es auch. Es gibt beide Extreme.
- 14
- 15 **I:** Aber es gibt sehr viele arbeitslose Lehrer. Ich habe gehört, dass in A.P. 100.000
 16 ausgebildete Lehrer arbeitslos sind. Ich sehe da eine Art Kluft. Wenn sie sagen, ein
 17 Lehrer für 100 Schüler ...
- 18 **A:** Wir versuchen das zu kompensieren. Es gibt ausgebildete und unausgebildete
 19 Lehrer. Es wurde ein anderes Programm eingeführt - *Vidhya Volunteers*. Wenn er
 20 graduiert ist und einen mathematischen Hintergrund hat, wird er als *Vidhya*
 21 *Volunteer* angestellt, nicht als regulärer Lehrer. Er unterrichtet das Fach Mathematik
 22 und verlässt dann die Schule. Für 10 Monate des Jahres arbeitet er als *Vidhya*
 23 *Volunteer*. Das haben wir eingeführt. Zusätzlich wurde ein Programm mit speziellen
 24 *Vidhya Volunteers* eingeführt. Wenn an einer Schule ein Mathematiklehrer fehlt,
 25 kann er über den *District Officer* angestellt werden, um als spezieller *Vidhya*
 26 *Volunteer* zu arbeiten. Und er wird seine Zukunft als Lehrer fortsetzen.
- 27 **I:** Ich verstehe. Die arbeitslosen Lehrer in A.P. sind also, natürlich haben sie einen
 28 beruflichen Hintergrund, aber sie sind unausgebildet, weil sie die erforderlichen
 29 staatlichen Tests nicht gemacht haben? Stimmt das?
- 30 **A:** Nein, nein. Sie schreiben die staatlichen Prüfungen. Ein paar technische Gründe
 31 sind da, gesetzliche, politische Fragen. Es braucht also etwas mehr Zeit, um ein
 32 regulärer Lehrer zu sein. Die Regierung belässt keine Schule ohne Lehrer. Es gibt
 33 Flexibilität. Wenn Mathematik gebraucht wird, bekommt man eine Person mit
 34 mathematischem Hintergrund. Wenn Telugu gebraucht wird, eine Telugu-Person, bei
 35 Englisch eine Englisch-Person. So. Diese Leute können vom DEO, vom MEO
 36 angestellt werden. Und das sind dann die speziellen *Vidhya Volunteers*. Das kann
 37 gemacht werden. Aber es ist im Aufbau, es ist im Aufbau. Es geht
 38 vorwärts.
- 39
- 40 **I:** Sie haben über die Unterrichtsausstattungen für die Schüler gesprochen, und für
 41 die Lehrer. Wie schätzen Sie den Status ein - können Sie z.B. staatliche Schulen in
 42 Hyderabad und staatliche Schulen auf den Dörfern vergleichen? Ist das die gleiche
 43 Ausstattung?
- 44 **A:** Das ist ungefähr angeglichen. Wenn wir einen Mathematiklehrer im K.-District
 45 nehmen, er hat die Flexibilität zu besorgen, was er braucht. Er muss seine eigenen
 46 Komponenten entwickeln. In Abhängigkeit von den Bedürfnissen stellt er her, wenn
 47 er etwas braucht. Wenn er etwas braucht, stellt er es her. Wenn das nicht so ist,

1 bekommt er einen zusätzlichen Input und geht dann in den Unterrichtsprozess. Das
2 passiert jetzt.

3 **I:** Ich verstehe. Und dafür bekommen die Lehrer, wie ich hörte, 2000,-Rupien?

4 **A:** Nicht 2000, 500.

5 **I:** 500. Für das Herstellen von Unterrichtsmaterialien?

6 **A:** Ja, Unterrichtsmaterialien. Damit kann er die Unterrichtsqualität verbessern.
7 Wenn er die Beteiligung der Schüler braucht, kann er das machen. Kein Problem.

8 **I:** Sie sprechen von einer großen Freiheit, die jeder Lehrer hat, ja? Ich habe mit
9 einigen Lehrern von privaten und staatlichen Schulen gesprochen. Sie alle sagten
10 mir, auch die Lehrer von den privaten Schulen, dass sie sich eine Beschäftigung an
11 einer staatlichen Schule wünschen, weil sie nicht frei unterrichten können.

12 **A:** Ja. Kontrolle.

13 **I:** Kontrolle von den Direktoren und den Eltern.

14 **A:** Total. Wenn ich an einer privaten Schule als Geschäftsführer arbeite, kontrolliere
15 ich alle diese Leute. Wenn ich an einer staatlichen Schule bin, hört er mir nicht so zu.
16 Die Dinge sind also unterschiedlich. Da ist Flexibilität, da ist Freiheit. Wie das ein
17 Unterrichtsprozess verlangt. Sie haben die Möglichkeit, die Methodik zu entwickeln.
18 Wenn der Lehrer interessiert ist, kann er oder sie die Methodik im Fach
19 weiterentwickeln. Das ist für ein Jahr, 500.

20 **I:** Pro Jahr. Die Schulen sagten mir, dass sie zusätzlich zu diesen 500,-Rupien 2000,-
21 Rupien bekommen ...

22 **A:** 2000 sind für die Schulausstattung. Was passiert ist Folgendes: Pro Lehrer
23 werden nur 500 gegeben. Angenommen, der Lehrer unterrichtet zwei bis drei Fächer,
24 das kommt an manchen Schulen auch vor, an Grundschulen mit sechs, sieben, acht
25 Klassen. Für diesen Zweck geben wir das Schulgeld von 2000,-Rupien, um
26 bestimmte Dinge zu kaufen. Regale, Tische, Stühle zum Beispiel. Das Geld ist für
27 solche Situationen gedacht.

28 **I:** Ich verstehe.

29 **A:** Für diesen Zweck. Auch für die Unterrichtsvorbereitung, um Papiere anzufertigen
30 ..., zum Beispiel. Die Entscheidung liegt beim HM, dem Direktor der Schule. Er
31 verwaltet das Geld, was der Schule gegeben wurde. Aber die Mitglieder des
32 Schulkomitees sind auch da. Es ist also nicht die alleinige Entscheidung des
33 Direktors, sondern er diskutiert darüber mit dem Education-Komitee und den
34 Lehrern.

36 **I:** Was denken Sie über die Unterrichtsqualität an Grundschulen? Ich habe bis jetzt
37 noch keine Schule in Hyderabad besucht, nur Schulen im K.-Distrikt. Gibt es einen
38 Unterschied zwischen Stadt- und Landschulen?

39 **A:** Nein. Die staatlichen Schulen sind überall im Staat gleich. Die gleichen Regeln,
40 die gleiche Qualifikation, die gleiche Ausbildung.

41 **I:** Gibt es aus Ihrer Sicht qualitative Unterschiede, zum Beispiel in
42 Unterrichtsmethoden?

43 **A:** Nein. Alle haben die gleiche Ausbildung und machen den gleichen Unterricht.
44 Aber das Training kommt von den Distrikten.

46 **I:** Ist es richtig, dass Sie die DEOs weiterbilden, die DEOs die MEOs?

47 **A:** Nein. Der DEO ist die Führungsperson, der *District Education Officer* ist die
48 Führungsperson des Distrikts. Er kontrolliert die MEOs. *Mandal Education Officers*.

- 1 Diese *Mandal Education Officers* kontrollieren die Grundschulbildung. Sie kümmern
 2 sich um die Mandals, ja. Und sie haben die Kontrolle über die Direktoren und
 3 Lehrer. Zusätzlich arbeiten die DPEP-Büros mit den MRPs, *Mandal Ressource*
 4 *Persons*, ja. DRPs, *District Ressource Persons*. Diese Mitglieder sind im MRC-
 5 Gebäude, *Mandal Ressource Center*, und diese *Mandal Ressource Center* sind unter
 6 der Kontrolle des APC.
- 7 **I:** APC?
- 8 **A:** Der APC ist der DPEP-Leiter. *Assistent -Project-Koordinator*. Die MRPs
 9 kümmern sich um die Schulen in ihren Mandals, nur in der Grundschulbildung. Sie
 10 haben die numerischen Zugänge, wie viele Schulen es gibt, wie viele Lehrer es gibt,
 11 ob der Lehrer zur Arbeit kommt oder nicht, überwachen, helfen, die MRPs kümmern
 12 sich um alles.
- 13 **I:** Die MRPs machen also die praktische Arbeit.
- 14 **A:** Damit das Feld funktioniert.
- 15 **I:** Ja. Ich muss noch einmal fragen: Wen beobachten Sie als DPEP?
- 16 **A:** Das gesamte System.
- 17 **I:** Und Sie bilden die MRPs und die DRPs aus?
- 18 **A:** MRPs, DRPs, APCs...
- 19
- 20 **I:** Haben Sie aktuelle Statistiken über Kinder in A.P., die keine Schule besuchen?
- 21 **A:** Das Ziel des DPEP ist, dass kein Kind zu Hause sein sollte. Es gibt in jedem
 22 Distrikt einen *Community-Mobilisation-Officer*, CMO. Seine Aufgabe ist es, jedes
 23 Kind in die Schule zu bekommen. Wir haben es geschafft, dass die
 24 Einschreibungsrate hoch ist. Das ist eine Errungenschaft. Dass Kinder ohne
 25 Bildungshintergrund in den Schulen sind, ist eine Errungenschaft. Die
 26 Einschreibequote ist für uns ein wichtiger Punkt und die Voraussetzung für das
 27 Verweilen der Kinder in der Schule. Den Zugangspunkt haben wir also gelöst.
- 28 **I:** Wie sieht es mit der Verweildauer der Kinder in der Schule aus?
- 29 **A:** Wenn wir über den Grundschulbereich sprechen, hier beenden die meisten der
 30 Kinder die fünfte Klasse.
- 31
- 32 **I:** Ich habe von vielen Seiten gehört, dass das Schulsystem in Indien viele Probleme
 33 mit Korruption hat. Wissen Sie etwas darüber?
- 34 **A:** Nein, es gibt keine Korruption. Im staatlichen Sektor sieht das anders aus als zum
 35 Beispiel an einer internationalen Schule. Da gibt es Kontrollpunkte (check points).
 36 Wenn jeder die gleiche Schule besucht, steigt die Quantität, aber die Qualität sinkt.
 37 Gleichzeitig muss es Grenzpunkte geben, vielleicht den finanziellen Punkt. Eine
 38 internationale Schule verlangt große Summen zur Zulassung der Kinder an dieser
 39 Schule. Es muss hohes Schulgeld bezahlt werden für die Schulpflege und für vieles
 40 andere. Eine Zulassung zu bekommen, basiert auf den Schülergebühren. Aber das
 41 Szenario an privaten Schulen kenne ich nicht so genau. Ich spreche für die
 42 staatlichen Schulen. Die Regierung erhebt keinerlei Bestechungsgelder von den
 43 Schülern. Die Regierung macht so viel für die Menschen. Wenn hier ein Kind in die
 44 Schule kommt, bekommt es Reis und Sachen und Uniformen und Bücher, es gibt so
 45 viele Unterstützungen. Aber was ich über private Schulen sagen kann ist, dass
 46 Extragebühren erhoben werden, um das System zu finanzieren. Ihr Pluspunkt ist nur
 47 einer: für jede Sektion, für jede Klassenstufe, ist ein Lehrer da. Wir, im staatlichen
 48 Bereich, haben *multigrade teaching*. Minimum, Maximum, alles ist möglich.

1 Manchmal sind nur zwei Lehrer da. Die unterrichten fünf Klassen in allen Fächern.
 2 Das ist das *multigrade system*. Seit dem APEP-Projekt, dem *Andhra Pradesh*
 3 *Primary Education Projekt*, das wurde 1984 eingeführt, bis heute haben wir das
 4 gleiche Problem. Die Qualifikation der Lehrer ist gut, das einzige ist, dass wir nicht
 5 die volle Struktur haben, wie sie an privaten Schulen existiert. Wenigstens ein Lehrer
 6 pro Klasse, das ist das Minimum. Ein Lehrer pro Klasse, das ist gut. Vergleichen Sie
 7 die staatlichen und die privaten Schulen! Der Status: In allen Bereichen, ist die
 8 Infrastruktur der staatlichen Schulen im Vergleich zu den privaten sehr niedrig. Die
 9 Infrastruktur, die Ausstattung ... Die Regeln ... An privaten Schulen gibt es so viele
 10 Gesetze und Regeln, da gibt es keine Flexibilität. Der Lehrer muss um 9.00 Uhr in
 11 der Schule sein. Da gibt es so viele Regeln. Als Vorstand einer privaten Schule kann
 12 ich zum Lehrer sagen, dass er früher am Morgen kommen soll. Auch wenn der
 13 Lehrer abends lange gearbeitet hat. Kein Problem. In meinem Sektor kann ich das
 14 nicht sagen. Auch wenn wir bis 12.00 nachts gearbeitet haben, muss ich um 10.00
 15 Uhr erst wieder da sein. Das ist der Unterschied. Die Regeln sind bei uns flexibel,
 16 nicht bei denen. Wir sind verpflichtet zu kommen und ohne Erlaubnis können wir
 17 nicht gehen. An privaten Schulen können sie das, sofern es die Leiter erlauben.

18
 19 **I:** Was ich beobachtet habe ist, dass in der Lehreraus- und Fortbildung zwischen
 20 staatlichen und privaten Schulen ein großer Unterschied besteht.

21 **A:** Private Schule bieten ihren Lehrern niemals Fortbildungen an. Die Ausbildung ist
 22 so: das D.Ed., das Diplom in Education, ist eine Art der Ausbildung für
 23 Grundschullehrer. Der Bacchalauius of Education, B.Ed., ist die Qualifikation, um
 24 ein Lehrer zu werden. Wenn ich Lehrer werden möchte, muss ich entweder Inter-
 25 B.Ed. haben oder B.Sc. haben. Das muss ich haben, um eine Arbeit als Lehrer zu
 26 bekommen. Was ich sage ist, dass die Regierung nach der Ausbildung Trainings oder
 27 Workshops anbietet. Das bietet die Regierung den Lehrern an. Das kann aber an den
 28 privaten Schulen nicht gemacht werden. Das ist der Unterschied. Das ist meine
 29 persönliche Meinung.

30
 31 **I:** Was verdienen die Lehrer an den staatlichen Schulen?

32 **A:** Wenn ein Junior-Lehrer eingestellt wird, bekommt er 1200,-Rupien. Das geht
 33 dann drei, vier Jahre so, bis er mehr verdient.

34 **I:** Die Privatschullehrer bekommen manchmal nur 1000,-Rupien.

35 **A:** Der Grund ist, dass der Lehrer an der staatlichen Schule eine Qualifikation mit
 36 weiterführendem Training bekommt. Der Lehrer an der privaten Schule hat nur die
 37 Qualifikation. 1000, 2000, da gibt es keine Flexibilität.

38
 39 **I:** Wenn Sie drei freie Wünsche hätten, Sie können wünschen, was Sie wollen, was
 40 würden Sie sich für den Sektor der Grundschulbildung in Andhra Pradesh wünschen?

41 **A:** Die Kinder haben ein Recht, zu lernen. Mein erster Wunsch ist, dass die Eltern
 42 ihre Kinder in die Schule schicken. Der zweite Wunsch ist, dass sie nicht das Recht
 43 der Kinder verletzen sollten. Jedes Kind will tanzen, springen, lernen ... So viele
 44 Dinge. Zuerst kommen Vater und Mutter, dann der Lehrer, dann die Nachbarn. Die
 45 Eltern sollten ihr Kind in die Schule schicken. Der Lehrer sollte etwas Interesse
 46 zeigen. Der Lehrer sollte den Hang dazu haben, dem Kind einen Bildungshintergrund
 47 zu geben. Das ist das Zweite. Das Dritte ist, dass das Kind sich entwickeln sollte.
 48 Das Kind sollte das innere Gefühl haben, etwas zu lernen. Wir nennen das

1 *Vidhyaarathi*; *vidhya* bedeutet Education, *arathi* bedeutet, das innere Gefühl, das Bitten
 2 um Education. Wenn sie um Education bitten, werden sie sie bekommen. Die innere
 3 Motivation. Die Eltern sollten um die Bildung der Kinder bemüht sein, der Lehrer
 4 und die Kinder selbst auch. Das sind drei Wünsche und ich hoffe, dass sie sich
 5 erfüllen werden. Aber es ist ein langsamer Prozess, wissen Sie. Ein Lastwagen kann
 6 nur transportieren, was auf ihn passt ...

7

8 **I:** Kennen Sie das Programm *Education for All*?

9 **A:** Ja, bis zum Jahr 2015 soll jedes Kind lesen und schreiben können. Das Minimum
 10 an Bildung soll garantiert sein.

11 **I:** Was denken Sie, wird Indien dieses Ziel erreichen?

12 **A:** Natürlich. Wir hoffen das Beste. Wir sind Optimisten. Aber die Eltern müssen das
 13 Bedürfnis haben, Ihre Kinder an die Schule zu geben. Das ist das Erste. Der Lehrer
 14 muss sich auch dafür einsetzen, dass das Kind in der Schule bleibt.

15

16 **I:** Eine letzte Frage: Was passiert, wenn Eltern nicht daran interessiert sind, ihre
 17 Kinder in die Schule zu schicken?

18 **A:** Entscheidend ist der ökonomische Status. Wenn ich zu Hause etwas zu Essen
 19 habe, eine Schale Reis, dann kann ich mein Kind in die Schule schicken. Andere
 20 Gründe sind der gesundheitliche Status, der soziale Status. Es gibt so viele Gründe.

21

22 Das Interview wurde von der Gesprächspartnerin dadurch beendet, dass sie bat, dass
 23 Aufnahmegerät zu stoppen. Sie hatte sozusagen beschlossen, dass sie genügend Zeit
 24 zur Verfügung gestellt hatte. In der abschließenden lockeren Unterhaltung betonte
 25 sie, dass eine Einheit von Spiritualität und Wissenschaft wirklich maßgeblich ist.
 26 Wenn man wissen will, welche Werte im indischen Bildungswesen wichtig sind,
 27 sollte man Swami Vivekananda lesen. Hier würde man das wirkliche Wesen des
 28 indischen Bildungswesens kennen lernen.

F.4 „School Board“, W.B.

Aufnahmedatum: 9.02.2005

Aufnahmezeit: 15.00-17.30 Uhr

Ort der Aufnahme: Büro der Interviewpartner

Aufnahme liegt als Tonband vor: Ja

Kontrolle der Transkription: Sibylle Gundert-Hock

Kurzbeschreibung: Das Interview wurde mit dem Sekretär der Einrichtung sowie seinen beiden Mitarbeitern geführt. Die Atmosphäre war freundlich und distanziert.

Störfaktoren: Häufiges Klingeln von Telefonen, Telefongespräche, die während des Interviews geführt wurden.

Allgemeine Bemerkungen: keine

- 1 **I:** Welche Kinder gehen in West Bengalen nicht in die Schule?
2 **A:** Das sind Kinder aller Kategorien. Sie kommen aus dem urbanen Background, aus
3 marginalisierten Schichten der Gesellschaft, Kinder von Bauern ... all das.
4 **I:** Es gibt also keinen Unterschied zwischen urbanen und ländlichen Gegenden?
5 **C:** Es gibt einen Unterschied im Hinblick auf die sozioökonomischen Bedingungen.
6 Die Schüler aus ländlichen Regionen haben weniger Möglichkeiten als die Schüler in
7 städtischen Regionen.
8 **A:** In den ländlichen Gegenden leben eher arme Menschen. Die städtischen
9 Bewohner sind wohlhabender.
10 **I:** Kann man sagen, dass in ländlichen Gegenden mehr Kinder nicht in die Schule
11 gehen als in städtischen Gegenden?
12 **A:** In den Dörfern ist die Zahl höher. Viel höher.
13 **I:** Ich denke, in A.P. ist die Situation ähnlich.
14 **C:** In unserem Staat sind mittlerweile 11 Millionen Kinder eingeschrieben.
15 **I:** Wie viele Kinder gehen in West Bengalen nicht in die Schule?
16 **A:** Das sind etwa 10 *lakhs*, also 1 Million. Vor 10 Jahren waren es noch 30 *lakhs*.
17 Also etwa 10 % der Kinder gehen nicht in die Schule.
18 **I:** Das sind die Kinder, die nicht in die Schule gehen, ja? Wissen Sie die Zahl der
19 Schulabbrecher? Wie viele Kinder beginnen die erste Klasse und gehen nicht bis
20 zum Ende der Grundschule?
21 **B:** Die Abbrecherrate ist sehr niedrig.
22 **C:** Weil viele Anreize gegeben werden. Die Lehrer sind motiviert und die
23 Infrastruktur ist entwickelt worden, es wurde versucht, sie zu entwickeln. Und die
24 Motivation der Eltern ist gestiegen.
25 **A:** Die Schüler sind aufgelistet und in die Schulen geholt. Die Abbrecherrate ist
26 gesunken bis zum Ende der Elementarbildung. Das ist bis Klasse acht. Es werden
27 auch *Mid Day Meals* angeboten. Ein Hauptgrund für Schulabbruch ist Armut. In
28 West Bengalen wird an 80 % der Schulen Essen angeboten. In einigen Schulen in
29 städtischen Regionen ist das nicht nötig, weil die Schüler besser gestellt sind.
30 **I:** Und wird gekochte oder ungekochte Nahrung gegeben?
31 **C:** Es wird meistens gekochtes Essen gegeben. Wenn die Schülerzahl sehr hoch ist,
32 ist das schwierig. Aber ...
33 **A:** Wir reichen gekochtes Essen.
34 **C:** Ja, gekochtes Essen. Wird angeboten.
35 **I:** Früher gaben Sie Reis?
36 **A:** Ja, früher haben wir Reis gegeben. Jetzt haben wir erreicht, gekochtes Essen zu
37 geben.
38 **I:** Es gibt also keinen Unterschied zwischen großen und kleinen Dorfschulen?
39 **A:** Nein. Jede Schule, die das MDM braucht, bekommt es. In Kolkata ist der Bedarf
40 nicht so groß. In armen Gegenden schon.
41 **C:** In den Slum-Gebieten.
42 **I:** Aber in Kolkata gibt es auch Slum-Gebiete oder?
43 **A:** Noch ja, aber in Kolkata sind die Bedingungen besser als in dörflichen Gegenden.
44 **I:** Ich verstehe.
45
46 **I:** Schulabbrecher, sagen Sie, gibt es nicht ...
47 **A:** Nicht viele, nicht viele.

- 1 **I:** Nicht viele. Können Sie sagen, wie viele Schulabbrecher es durchschnittlich gibt?
2 **C:** Etwa 10 %. 8-10 %.
- 3 **I:** 10 % ... Ich weiß, dass Sie, die Regierung, sehr hart gegen Kinderarbeit vorgehen.
4 In A.P. besuchte ich einige Schulen für ehemalige Kinderarbeiter. Gibt es die hier in
5 West Bengalen auch?
- 6 **A:** Hier gibt es diese Separierung nicht. Die Frage ist, was getan werden kann, damit
7 es keine Kinderarbeit gibt. Das Ziel sollte sein, die Kinder außerhalb von Jobs zu
8 halten. Sie sollten in die Schule und alles so was gehen.
- 9 **I:** Wie versuchen Sie, die Kinder aus der Kinderarbeit zu holen?
- 10 **A:** Das ist der Grund, warum wir so viele Sachen anbieten. Wir geben kostenfreie
11 Bücher, kostenfreies Essen, wir geben Bücher, wir geben Essen, wir ...
- 12 **C:** Wir schaffen Motivation.
- 13 **A:** Wir bieten medizinische Unterstützung an.
- 14 **C:** Unterstützung auch.
- 15 **B:** Gesundheitsvorsorge und Unterstützung.
- 16 **A:** So, das bieten wir an. Die Kinder sind motiviert und können es sich leisten zu
17 kommen.
- 18 **C:** Manchmal helfen die Kinder ihren Eltern, zum Beispiel in Erntezeiten.
- 19 **A:** Saisonale Arbeit, sollten wir sagen. Besonders während der Erntezeit.
- 20 **C:** Daran sind sie gewöhnt. Sie unterstützen Ihre Eltern. Sie sparen dadurch Geld,
21 dass sie nichts an Personen von außen geben müssen. Deshalb beschäftigen sie ihre
22 eigenen Söhne.
- 23 **I:** Ja. Das kann ich sehr gut verstehen.
- 24 **C:** Aber die Kinder kommen immer zurück in die Schule. Sie machen ihre Prüfungen
25 und Evaluationen. Es sind also keine Schulabbrecher.
- 26 **I:** Wie lange sind die Kinder für die Saisonarbeit üblicher Weise außerhalb der
27 Schule?
- 28 **C:** 2-3 Monate jährlich.
- 29 **I:** Ich verstehe. Kann ich da irgendwelche Statistiken bekommen?
- 30 **C:** Das ist schwierig.
- 31 **I:** Haben Sie kein Material dazu?
- 32 **C:** Nein, nein.
- 33 **I:** Dann muss ich mal im Internet recherchieren.
- 34 **C:** Welche Art von Statistiken wollen Sie denn?
- 35 **I:** Im Prinzip alles, was zur Elementarbildung in West Bengalen herausgegeben
36 wurde.
- 37 **A:** Was Sie im Internet finden, wird möglicher Weise nicht mehr gültig sein.
38 Aktuelle Sachen haben wir nicht, und es hat sich in den vergangenen Jahren viel
39 verändert. Aber vielleicht beim Ministerium.
- 40 **I:** Ich verstehe.
- 41
- 42 **I:** Die Partizipation der Eltern ...
- 43 **C:** Es gibt eine Eltern-Schüler-Organisation (*Parent-Teacher-Association* – PTA),
44 Mutter-Lehrer-Vereinigung (*Mother-Teacher-Association* – MTA) ...
- 45 **I:** (lacht) Oh, immer diese Abkürzungen ... So, die Beteiligten arbeiten zusammen ...
- 46 **C:** Nein, nein, sie treffen sich, um über ihre Kinder zu sprechen, und es gibt Treffen
47 zwischen den Lehrern und den Eltern. Und sie tauschen sich über die Kinder aus.
- 48 **I:** Ah, ich verstehe, sie können sich austauschen ...

- 1 **C:** Ja, ihre Sichtweisen und Schwierigkeiten austauschen!
- 2 **I:** Wissen Sie, wie oft diese Treffen sind?
- 3 **C:** Die Eltern wissen, wann die Treffen sind, sie sind in den Schulen ausgeschrieben.
- 4 **A:** Ein Fakt, der immer berücksichtigt werden muss, ist die Motivation. Die Eltern
- 5 müssen mobilisiert werden, sonst kommt es zu Schulabbrüchen.
- 6 **I:** Wie versuchen Sie, die Eltern zu mobilisieren?
- 7 **A:** Wir haben das SSK (*Shishu Shiksha Karmasuchi – Child Education-Programme*),
- 8 das wird von den *panchayats* geführt. *Panchayats* sind 'grass-root-orgainsations' in
- 9 den Dörfern. Die können die Dorfbewohner organisieren. Die können die Motivation
- 10 fördern. Normalerweise wollen Menschen etwas Bildung haben. Darüber ist sich
- 11 jeder bewusst. Wenn die Situation nicht furchtbar schlimm ist, hat jeder die Tendenz,
- 12 sich zu bilden.
- 13 **I:** Sie meinen also, das die Eltern prinzipiell motiviert sind ...
- 14 **A:** Ja, ja, sie sind motiviert. Sie unterstützen auch. Sie unterstützen auf
- 15 verschiedenem Wege.
- 16 **B:** Daneben haben wir auch die Eltern-Lehrer-Vereinigung.
- 17 **A:** Das habe ich schon gesagt.
- 18 **B:** Und das Bildungskomitee ...
- 19 **A:** Das Dorfbildungskomitee. VEC (*Village Education Committee*). Ein anderes ist
- 20 WEC (*Word-Education-Committee*). *Word* meint Block, das ist ein Stadtteil.
- 21 **C:** Es ist unsere Erfahrung, dass die Mobilisierung der Eltern in der Primarstufe
- 22 einfacher ist, als auf der Sekundarstufe. Das ist unsere Erfahrung. Und das
- 23 wichtigste: Die Mütter kommen.
- 24 **B:** Die MTA haben wir auch.
- 25
- 26 **C:** Wissen Sie, dass Deutschland das altindische Erbe besser pflegt als wir?
- 27 **I:** Max Müller.
- 28 **C:** Ja, Max Müller! Er hat unsere Literatur hervorragend studiert! Ohne Max Müller
- 29 hätten wir uns nicht entdecken können.
- 30
- 31 **I:** Ich habe noch ein paar andere Fragen.
- 32 **C:** Ja, ja!
- 33 **I:** Was ist mit der Lehrerabwesenheit? Ich habe gehört, ...
- 34 **B / C:** Ja, die mag es stellenweise geben. 10-15 % der Lehrer fehlen manchmal. Aber
- 35 die meisten Lehrer kommen regelmäßig. Lehrerabwesenheit ist nicht üblich.
- 36 **B:** Wir haben 1 *lakh* 81.000 Lehrer im Primarbereich.
- 37 **A:** Und 52.000 Schulen, annähernd.
- 38 **A / B / C:** Kostenlose Textbücher. Die schreiben wir.
- 39 **C:** 6 *crores* Textbücher! 6 *crores*!
- 40 **A:** Wir produzieren das Lesematerial. Die Lehrpläne. Mit Expertenkomitees.
- 41 **C:** Und der Lehrplan wurde 2003 überarbeitet.
- 42 **I:** Kann ich den mal sehen?
- 43 **C:** Er ist noch nicht übersetzt, aber das wird passieren. Später können Sie eine Kopie
- 44 haben.
- 45
- 46 **I:** Ich habe gehört, dass es einige Schulen gibt, die nach dem zentralen Lehrplan
- 47 unterrichten. Was ist der Unterschied zwischen diesem und Ihrem?
- 48 **A:** Der wird von einem anderen Amt erstellt das in Delhi sitzt. Aber alle Lehrpläne

- 1 für die Primarschulbildung in West Bengalen machen wir unter meinem Vorsitz.
 2 (lacht) Das ist wunderbar, nicht?
 3 **I:** (lacht) Ja, wirklich wunderbar.
 4 **A:** Es gibt auch Schulen, die dem Zentralamt unterstehen, die außerhalb Indiens sind.
 5 Und für die macht das Zentralamt die Lehrpläne.
 6 **I:** Und normaler Weise benutzen die Schulen in West Bengalen den Lehrplan von
 7 West Bengalen.
 8 **A:** Ja, ja. Sie müssen diesen Lehrplan nehmen, sonst bekommen sie keine finanzielle
 9 Unterstützung von uns. Also, es gibt das NCERT (*National Council of Educational*
 10 *Research and Training*) und das SCERT (*State Council of Educational Research and*
 11 *Training*). Das NCERT liefert die Basis für das SCERT, die Ideen.
 12 **C:** Normen und Dinge der moralischen Erziehung werden von diesen erstellt.
 13 **I:** Ah, ich verstehe.
 14 **A:** Sie geben eine Richtlinie.
 15
 16 **I:** Was ist mit der Ausbildung der Lehrer?
 17 **A:** PTT (*Primary Teachers Training*)
 18 **I:** Ah, PTT.
 19 **A:** Wir nennen es auch „Basic Training“.
 20 **I:** Ein Lehrer, der arbeiten möchte ...
 21 **A:** Die Minimalqualifikation (die in Zukunft höher sein wird) hat, wer das
 22 Schulabschlussexamen bestanden hat und dieses Training gemacht hat. Standard 10
 23 + TTC.
 24 **I:** Wie lange dauert das TTC?
 25 **B:** Ein Jahr.
 26 **I:** Und das ist eine staatliche Ausbildung.
 27 **A / B:** Ja.
 28 **C:** Die untersteht auch dieser Behörde.
 29 **A:** Wir machen auch die Lehrpläne für die Lehrerausbildung. Das PTT-Examen wird
 30 auch von uns geleitet.
 31 **I:** (lacht)
 32 **C:** (lacht) Ja, soviel Macht sitzt hier am Tisch!
 33 **I:** Wie sieht es mit der Lehrerarbeitslosigkeit in West Bengalen aus?
 34 **A:** Die ist nicht sehr hoch.
 35 **I:** Nein? In A.P. gibt es etwa 100.000 arbeitslose, ausgebildete Lehrer.
 36 **B:** Bei uns ist das total anders.
 37 **A:** Wir haben nur einige tausend. Nicht mehr. Ein paar tausend.
 38 **B:** Das variiert von Distrikt zu Distrikt.
 39 **C:** Und von nun an wird das nicht mehr vorkommen.
 40 **B:** In Birbhum, ich weiß nicht, ob Sie nach Bolpur fahren, werden Sie keinen
 41 einzigen arbeitslosen Lehrer finden. Da ist jeder angestellt.
 42 **I:** Ich verstehe.
 43 **A:** Die Anstellungen laufen über die DPSCs.
 44 **I:** DPSC?
 45 **A:** District Primary School Council.
 46 **I:** Wie ist die Lehrer-Schüler-Relation in den staatlichen Schulen in West Bengalen?
 47 **A:** 40 Schüler.
 48 **I:** Also 40:1?

- 1 **A:** In einigen Fällen ist es höher.
2 **B:** Gegenwärtig sind es 53. Also ein Lehrer auf 53 Schüler.
3 **A:** Unser Ziel ist das Verhältnis 1:40.
4 **I:** Gibt es in diesem Verhältnis einen Unterschied zwischen 'armen' Dorfschulen und
5 'besseren' Schulen?
6 **B:** Wir haben keine Klassifikation unserer Schulen in 'arm' und 'reich'. Jede Schule
7 hat Lehrer- und Schülerpotential.
8 **C:** Wir empfehlen ein Lehrer-Schüler-Verhältnis von 40:1. Das ist die Praxis. Aber
9 manchmal ist die Situation so, dass die Zahl der Schüler höher und die Zahl der
10 Lehrer geringer ist. Da gibt es einige Diskrepanzen.
11 **I:** Das verstehe ich sehr gut. In West Bengalen leben sehr viele Menschen und Sie
12 können Ihre Ziele nicht innerhalb von zwei Tagen oder einer Woche erreichen. Das
13 braucht Zeit und Geld.
14 **A:** Monitoring?
15 **I:** Nein, ich meine Geld für den Ausbau des Bildungssystems.
16 **B:** Aber in jedem Fall versucht die Regierung sehr angestrengt, die Situation zu
17 verbessern und gibt *crores* dafür aus.
18 **A:** Speziell im Staat West Bengalen gibt die Regierung 30 % des Budgets für
19 Bildung aus.
20 **B:** 30 %, ja.
21 **A:** 30 %. Fast 30 % des Budgets werden in die Bildung investiert.
22 **I:** Wie hoch ist dabei der Anteil, der in die Elementarbildung fließt?
23 **A:** Der meiste Anteil geht an das Ministerium für Schul-Education. Primar- und
24 Sekundarbildung.
25 **I:** Und wie viel geht in die Grundschulbildung?
26 **A:** (lacht) Das ist schwer zu sagen. Da haben wir keine Zahlen. Aber verstehen Sie,
27 ein *lakh* für eintausend Lehrer, da können Sie die Höhe der Gehälter ermessen. Und
28 Ausstattung, Bücher ... Das ist alles sehr teuer.
29 **I:** Ja, natürlich, das ist alles sehr teuer ... Was ich von den Lehrern in Andhra hörte,
30 vor zehn Jahren hatten sie ein sehr geringes Gehalt. Aber es wurde angehoben. Wenn
31 sie nach der Ausbildung beginnen zu arbeiten, bekommen sie 3600,- Rupien und
32 nach fünf Jahren bekommen sie 7500,- Rupien monatlich. Wie ist das hier?
33 **A:** Bei uns ist es höher. Bei uns ist das Gehalt höher. Hier bekommt ein neuer
34 Grundschullehrer mehr als 5000,- Rupien.
35 **C:** 6000.
36 **A:** Fast 6000.
37 **C:** Und wenn er aufhört, bekommt er fast 12.000.
38 **I:** In West Bengalen leben sehr viele Kinder. Fühlen Sie sich für alle Kinder
39 verantwortlich?
40 **A:** Ja, für alle Kinder.
41 **I:** Ich sehe hier auch jeden Tag viele Kinder, die auf der Straße leben. Fühlen Sie
42 sich auch für diese Kinder verantwortlich?
43 **A / B:** Mit denen haben wir nichts zu tun. Diese Kinder können wir nicht erreichen.
44 Die liegen nicht in unserem Verantwortungsbereich.
45 **C:** Das sind Flüchtlinge, aus anderen Staaten [Indiens] und aus Bangladesch.
46 **I:** Wer ist denn verantwortlich für diese Kinder?
47 **A:** Da gibt es andere, NGOs zum Beispiel.
48

- 1 **I:** Gibt es an den Schulen eine Qualitätskontrolle?
2 **B:** Ja.
3 **I:** Wie sieht sie aus?
4 **A:** Wir veranstalten Trainingsprogramme und Qualifikationsprogramme für die
5 Lehrer, Inspektionen, Workshops, in denen neue Sachen eingeführt werden. Jede
6 Veränderung im Lehrplan, alles neue, wird vorgestellt. Trainingsprogramme für die
7 Lehrer, Workshops, all das.
8 **B:** Wir haben das *In-Service-Education-Programme*.
9 **I:** Wer führt das durch?
10 **B:** Wir stellen die Programme auf. Und wir haben Personen, mit denen wir
11 zusammenarbeiten und ...
12 **A:** Folgendes: Jede akademische Angelegenheit, die mit der Primary-Education zu
13 tun hat, wird von hier aus geregelt. Dieses Amt ist dafür verantwortlich. Jede
14 akademische Angelegenheit. Für finanzielle Aspekte gibt es anderer Systeme.
15 **I:** Und wer führt die Lehrerfortbildung durch?
16 **B:** Da haben wir *Master-Ressource-Persons*.
17 **I:** Die kommen hierher und bekommen die Fortbildung?
18 **B:** Ja. Das sind die KPR's – die *Key-Ressource-Persons*. Ja. Und die bilden auf der
19 Distrikt-Ebene die *Ressource-Persons* weiter.
20 **B / C:** Und die geben ihr Wissen an die Lehrer weiter.
21 **I:** Und die *Master-Ressource-Persons* – wo sitzen die?
22 **B / C:** Die sitzen hier.
23 **I:** Ah, jetzt verstehe ich – die MRPs sitzen hier und bilden die KRPs weiter.
24 **B:** Ja, genau.
25 **I:** Und gibt es eine Beobachtung des Unterrichts, der Unterrichtsmethoden und die
26 Anwesenheit der Schüler ...
27 **C:** Ja. Im Qualifikationsprogramm gibt es einen Teil, der das praktische Training mit
28 den Schülern vorsieht. Das ist das Demonstrationsprogramm. Und die
29 „aktivitätsbasierte teilnehmerorientierte Methode“ (activity-based participatory-
30 method) zwischen den Lehrern und den Belehrteten.
31
32 **I:** Wissen Sie, wie oft die *Teacher-In-Service-Trainings* stattfinden?
33 **C:** So etwas gibt es nicht, aber wann immer ein Paket von uns fertiggestellt worden
34 ist, geht es auf die Distriktebenen. Wir haben ein Gesundheitsprogramm und ein
35 Sciences-Programm. Aktionsorientiert (activity-based).
36 **B:** Englisch ist nun ab der ersten Klasse eingeführt worden.
37 **I:** Oh, das ist sehr interessant. Das ist ein Unterschied zu Andhra.
38 **B / C:** Als zweite Sprache.
39 **C:** Seit 2004.
40 **B:** Wir legen besonderen Wert auf kompetenzbezogene Textbücher (competence-
41 based text-books), eine kompetenzbezogene Evaluation (competence-based
42 evaluation), kompetenzbezogene Übungen (competence-based exercises) und
43 kompetenzbezogene Hilfsmittel und Methoden (competence-based remedies and
44 methods).
45 (Störgeräusche wegen eines längeren Telefonats von Interviewpartner A)
46
47 **I:** Was ist Ihre Meinung zum *Pratichi-Trust-Report*?
48 **A / B / C:** (gucken sich bedeutungsschwanger an und sprechen durcheinander)

- 1 C: Es wurden nur 18 Schulen untersucht.
 2 A: Nur 18 Schulen.
 3 B: Nur 18 Schulen.
 4 C: Das ist nicht wissenschaftlich. Wir haben in West Bengalen 50.000 Schulen! Die
 5 Auswahl ist also sehr gering. Die Leute, welche die Studie gemacht haben, haben
 6 keinerlei Erfahrungen in Grundschulbildung.
 7 I: Was ist der Hintergrund dieser Leute?
 8 C: Das weiß ich nicht.
 9 A: Um überhaupt Aussagen machen zu können, müssen umfangreichere Daten
 10 erhoben werden. Das ist nicht getan worden, die Durchführung ist außerdem sehr
 11 subjektiv.
 12 C: Wir sind gegenüber dem *Pratichi-Trust* recht voreingenommen.
 13 I: Sie mögen ihn nicht, stimmt's?
 14 C: Das hat nichts mit mögen zu tun, er ist einfach in keiner Weise wissenschaftlich.
 15 A: Bei so vielen Schulen, wie wir sie haben, müssen wenigstens, sagen wir ...
 16 C: (ruft) 100 Schulen! 100 Schulen!
 17 A: ... 100 Schulen in jedem Distrikt untersucht werden. Wenn Sie nur die Schulen in
 18 Kolkata besuchen, die sind exzellent. Aber man muss auch in die Dörfer gehen. Und
 19 die Dörfer gehören nicht nur zu einem sondern zu mehreren Distrikten. In manchen
 20 Dörfern leben Stammesangehörige, die zu den Backward-Classes gehören. Und dann
 21 muss man wieder in andere Dörfer gehen.
 22 C: Man muss in verschiedene Regionen gucken.
 23 A: Ja, man muss in verschiedene Regionen gucken. Alles andere kann keine Aussage
 24 sein. Das ist nur ihre Interpretation.
 25
 26 I: Sie sagen, das Sie das Geld an die Schulen geben, um Schulmaterialien zu kaufen?
 27 A: Das wird vom DPSC gegeben. Auch finanzielle Unterstützungen (financial
 28 grants), Gehälter und das alles kommt von den DPSCs.
 29 A: Die Struktur ist folgende: In jedem Distrikt gibt es einen Distrikt Inspektor der
 30 Schulen. Der hat einen Assistenten, für den gibt es wieder Subinspektoren. Und die
 31 gehen an die unteren Ebenen (grass-root-levels), die halten einen direkten Kontakt zu
 32 den Schulen. So, jeder Subinspektor hat etwa 50 Schulen, die er betreut.
 33 C: In einem Kreis.
 34 A: In einem Kreis. Auf Kreisebene. Distrikt-Ebene, Kreis-Ebene.
 35 I: Und die geben den Schulen das Geld?
 36 A: Ja, ja. Jedes Problem, was die Schule hat, wird direkt zu ihm geleitet. Und er hat
 37 der Regierungsebene Bericht zu erstatten, was geschieht.
 38 I: Und bekommt jede staatliche Schule die gleichen Gelder?
 39 A: Die Gehälter sind die gleichen.
 40 I: Und für die Schulmaterialien?
 41 A: Granted Aid.
 42 B: Zum Kauf des *Teaching-Learning-Material*, TLM. Auch sanitäre Einrichtungen
 43 an den Schulen.
 44 A: Sie bekommen auch Geld, neue Schulgebäude zu bauen. Schulgebäude.
 45 C: Infrastruktur!
 46 A: Entwicklung der Infrastruktur. Sie bekommen Geld von der SSA.
 47 I: Und bekommen alle Schulen das gleiche Geld?
 48 C: Nein. Das hängt von der Zahl der Lehrer ab.

- 1 **B:** Flexibilität.
 2 **A:** Flexibilität.
 3 **C:** Flexibilität.
 4 **A:** Tatsächlich ist die Zahl der Schüler am wichtigsten. Die Zahl der Schüler
 5 bestimmt die Höhe der Zuwendung, die Zahl der Räume, die bereitgestellt werden
 6 müssen ... Das alles hängt von der Zahl der Schüler ab.
 7 **C:** Die Lehrer haben jedes Jahr einen finanziellen Zuwachs. Das Gehalt wird stetig
 8 angehoben.
 9
 10 **I:** Gibt es Unterschiede zwischen staatlichen und privaten Schulen?
 11 **A:** Also bei uns sind die staatlichen Schulen besser.
 12 **I:** Die staatlichen?
 13 **A:** Ja, sie haben die beste Infrastruktur und die besten Lehrer. Die besten Schüler
 14 kommen von diesen Schulen. Die staatlichen Schulen sind gut hier, sehr gut. Sehr
 15 gut versorgt. Auf allen Ebenen – Grund-, Sekundar-, Höhere -...
 16 **I:** Und Sie, würden Sie Ihr Kind an eine staatliche oder an eine private Schule
 17 geben?
 18 **A / B / C:** (lachen)
 19 **A:** Nein, nein, die staatlichen Schulen sind sehr gut. Sehen Sie, die besten Colleges
 20 sind staatliche Colleges.
 21 **I:** Ja, ja, die Colleges sind das eine, die Grundschulbildung das andere.
 22 **A:** Die staatlichen Schulen sind oft integrierte Schulen. Sie beginnen mit Klasse eins
 23 und führen zur Klasse zwölf. Die staatliche Schule in [...], wo Sie grade sitzen, das
 24 ist die beste Schule hier.
 25 **C:** Die Resultate der staatlichen Schulen sind viel besser als die der privaten
 26 Schulen.
 27
 28 **I:** Wenn wir über Alphabetisierung sprechen, „Education for All“, wann ist eine
 29 Person für Sie alphabetisiert?
 30 **A:** Wer Lesen und Schreiben kann. Das ist die Definition von Alphabetisierung.
 31 **B:** Und Sprechen.
 32 **C:** Lesen, Schreiben und Sprechen. Wir haben vier Kompetenzen in der Sprache, das
 33 sind Hören, Lesen, Schreiben und ...
 34 **A:** Sprechen.
 35 **C:** Ja, und Sprechen. Und Verstehen.
 36 **B:** Das ist der höhere Prozess (lacht).
 37
 38 **I:** Was sind Ihre Zukunftsträume? Oder Ihre Programme? Planen Sie irgendwelche
 39 Programme in der Zukunft?
 40 **B:** Wir müssen die Qualität der Grundschulbildung erhöhen. Nicht nur der
 41 Grundschulbildung sondern des Bildungssystems. Die Verbesserung der Textbücher,
 42 des Unterrichtens, der Methoden ...
 43 **C:** TLM etc.
 44 **A:** Auch die Qualität des Unterrichtens.
 45 **C:** Und der Lehrer.
 46 **I:** Wenn ich Sie höre, klingt das, als wenn Sie nicht 100 %ig zufrieden sind,
 47 gegenwärtig.
 48 **A:** Wir müssen viel verbessern. Aber in diesem Staat haben wir viel erreicht.

- 1 **B:** Es gibt eben kein Limit für Qualität.
- 2 **C:** Wir versuchen, zu erreichen. Und wir versuchen, jede Person zu erreichen. Das
- 3 versuchen wir.

F.5 „Education Department“, W.B.

Aufnahmedatum: 17.02.2005

Aufnahmezeit: 14.00-16.00 Uhr

Ort der Aufnahme: Büro des Interviewpartners

Aufnahme liegt als Tonband vor: Ja

Kontrolle der Transkription: Sibylle Gundert-Hock

Kurzbeschreibung: Das Interview wurde mit dem Sekretär geführt. Es waren weitere fünf Personen anwesend, die auf ein Gespräch mit ihm warteten. Der Interviewpartner antwortete sehr ausführlich, teilweise war es schwierig, die eigenen Fragen anzubringen

Allgemeine Bemerkungen: keine

1 **I:** Wie schätzen Sie die gegenwärtige Situation der Primarschulbildung in West
2 Bengalen ein?

3 **A:** Es gibt Bereiche besonderer Anstrengung. Diese sind: 1. eine starke politische
4 Führung, 2. die Akzeptanz von Elementarbildung oder der Universalisierung der
5 Education, 3. die Zuweisung von möglichst vielen Ressourcen. Gegenwärtig geben
6 wir 4 % des Staatsbudgets für Education aus.

7 **I:** Wie viel geht davon in die Primary Education?

8 **A:** Ungefähr 50 %. Das sind etwa 2700 *crores*. Eine starke Mobilisierung der
9 Gemeinden und eine breite Expansion der Kapazitäten auf allen Ebenen. Dies sind
10 im Moment die Gebiete besonderer Anstrengung. Wir haben zwei Ebenen der
11 Primarbildung: die untere Primarstufe – 1-4 im Alter von 5-8 – und die höhere
12 Primarstufe in der Altersgruppe 8-14. Die meisten Ausgaben sind im staatlichen
13 Sektor (85 %), gefolgt vom non-formalen Sektor, der seinen Fokus auf
14 marginalisierten Gruppen hat und staatlich unterstützt ist (10 %) und den Ausgaben
15 für den privaten Bereich (5 %). Eine signifikante Leistung war ein Senken der
16 sozialen Distanzen und Lücken in Fragen des Geschlechts, der Kasten und der
17 Religion. Wir haben auch den non-formalen Sektor. Vor einiger Zeit konnte dieser
18 Sektor als eine Art von Massenbildungssektor gesehen werden, nur funktionelle
19 Alphabetisierung. Aber das ist nun nicht mehr so, wir bezeichnen ihn als Sektor, der
20 den Inhalt des formellen Sektors, den Prozess des formellen Sektors hat. Der
21 Unterschied besteht lediglich in der Flexibilität des Designs und der Funktionsweise.
22 Der Focus liegt hier auf den marginalisierten, benachteiligten Gruppen. Dieser
23 spezielle Sektor ist signifikant staatlich unterstützt. Und wie gesagt, dieser Sektor
24 erhält 10 % der Ausgaben. Unser Trust ist auf drei Gebieten: Gleichheit, Qualität und
25 Quantität. Wenn Sie nach der Qualität fragen, sie ist da. Im Primarsektor liegt der
26 Fokus auf Interaktion, nicht so sehr auf der traditionellen Unterrichtsführung. Unsere
27 Herausforderung besteht in der Stimulierung des Anforderns von Education-
28 Leistungen. Wir haben das Department für Schul-Education des Staates als das
29 Knotenamt. Wir haben auch ein Direktorat für Schul-Education als die Institution,
30 die sich der Durchsetzung (enforcement), Durchführung (implementation), Kontrolle
31 (monitoring) der staatlichen Politik und Programme verpflichtet fühlt und ihrer
32 Wirkung und so weiter. Wir haben auch die Kommission West Bengalen für
33 Primarbildung, welche die Verantwortung für das Management der Schulen, die
34 Ausbildung der Lehrer, Evaluation, Bewertung qualitativer Parameter hat. Wir sind
35 auch Teil des multinational unterstützten Programms, genannt *District Primary*
36 *Education Programme* (DPEP), das andere wird *Sarba Siksha Abhiyan* (SSA)
37 genannt. Der einzige Unterschied ist, dass das DPEP vor einigen Jahren gestartet
38 wurde, etwa 1997, SSA wurde 2000 gestartet. Im DPEP liegt der Fokus auf der
39 Primarbildung, wohingegen die SSA die gesamte Elementarbildung betrachtet. Wie
40 Sie wissen, das Recht auf und zur Bildung ist eines der fundamentalen Rechte, was
41 bedeutet, dass der Staat die Verpflichtung hat, den Zugang und die Möglichkeit
42 bereitzustellen. Dieses fundamentale Recht kann geltend gemacht werden (can be
43 enforced). Derzeit haben wir ungefähr 3 % der Zielgruppe außerhalb der formalen
44 Schulstruktur.

45 **I:** In West Bengalen?

46 **A:** In West Bengalen. Wir hoffen, innerhalb von zwei Jahren diese einbezogen zu
47 haben.

48 **I:** Das bedeutet, dass 97 % der Zielgruppe (Primarbereich) eingeschrieben sind.

A: Die Bruttomenge der Eingeschriebenen ist 100+. Manchmal beträgt die Menge 113 %, weil es manchmal vorkommt, dass die Vorschulkinder auch eingeschrieben sind. Da ist also eine Überlappung. Wie haben bestimmte Löcher von Bildungs- und Alphabetisierungsarmut, diese Fokusgebiete sind auch angesprochen. Wir haben 57 Blöcke, die *Educationally Backward-Blocks* genannt werden, EBB, im allgemeinen bezieht sich das auf die Unterschiede zwischen Männer- und Frauenalphabetisierung auf dem Level des Erreichten. Wir hatten ein fortlaufendes Programm von *baselineassessment*, *middlelevelassessment*, *midlineassessment* und auch *terminalassessment* und diese zeigen ermutigende Ergebnisse. Wir haben eine sehr umfassende Datengrundlage für das Sammeln, Vergleichen von Schullevel-Daten und ihrer Analyse. Das ist die grundlegende Position in West Bengalen. Was ist das nächste Gebiet Ihres Interesses?

I: Mit welchen Problemen sehen Sie sich konfrontiert?

A: Ein Fokus lag darin, den Bildungszugang zur Verfügung zu stellen. Es gibt sehr wenige isolierte Löcher. Wir haben den Zugang ermöglicht, nun geht es logischer Weise um den Einsatz für den Verbleib (retention) in den Schulen. Derzeit liegt die fall-out-Rate von Klasse eins bis acht (terminal level) bei ungefähr 40 %. Von 100 eingeschulten Kindern in Klasse eins sind also in Klasse acht 60.

I: Wie sieht das im Vergleich der Geschlechter aus?

A: Im Primarsektor ist die Genderfrage, wie ich bereits sagte, kein Problem. Im unteren Level ist die Einschreibequote bei 97-98 %, hier liegt also keine Gender-Lücke vor. Die Gender-Lücke tritt im höheren Level, insbesondere in vier Distrikten auf, die insgesamt als *Backward-Distrikte* gesehen werden können. [unverständliche Äußerung]. Übrigens gibt es Distrikte mit typischen geografischen Schwierigkeiten. Zum Beispiel in extrem südlichen Teil des Staates. Dann der zentrale Teil des Staates. Da ist außerdem eine lange nationale Grenze. Da ist auch eine sehr signifikante Population an Minderheiten. Sie entwickeln sich auch, aber nicht so schnell, wie wir es gerne hätten. Das ist das Eine. Diese Verschiedenheit wollen wir reduzieren. Die Verweildauer (retention) muss signifikant erhöht werden. Zweitens fragten Sie nach der Qualität. Anwesenheit. Streitpunkte (issues) bestehen in den Bedingungen des Bildungsmanagements (educational management), in Bezug auf die Abwesenheit der Lehrer, in Bezug auf die Erhöhung der Produktivität der Lehrer ...

I: Entschuldigen Sie, es gibt also Lehrerabwesenheit?

A: Ja, sie existiert. Wir hatten kürzlich eine Untersuchung. Das Problem der Abwesenheit ist verbreitet. Besonders in Ländern der Dritten Welt. Eine NGO hat dies geleitet. Der Staat mit der niedrigsten Zahl der Lehrerabwesenheit ist dieser Untersuchung zufolge Maharashtra. Und die haben eine Abwesenheit, welche zu vergleichen ist mit den Ergebnissen in Belu, welches das am wenigsten entwickelte Land ist. Im Fall von West Bengalen, so sagt die Studie, waren es ungefähr 25 %. Nebenbei, das möchte ich Ihnen sagen, in Kerala ist die Lehrerabwesenheit höher als in West-Bengalen.

I: Oh, wirklich?

A: Ja.

I: Was versuchen Sie, dagegen zu tun?

A: Natürlich die Infrastruktur verbessern, verbessern des Führungslevels oder des

1 Beaufsichtigungslevels. Gegenwärtig haben wir im formalen Sektor einen
 2 Beaufsichtigenden für etwa 70 Grundschulen, das sind etwa 300 Lehrer. Wir
 3 versuchen nun, Substrukturen auf einem viel niedrigeren Level zu entwickeln. Jede
 4 dieser Substrukturen wird den Lernprozess beobachten und ungefähr 15 Schulen mit
 5 50-60 Lehrern und etwa 2000 Schülern abdecken. Wir denken, dass wir damit das
 6 Problem der Lehrerabwesenheit und der geringen Motivation der Lehrer lösen
 7 können.

8 **I:** Denken Sie, dass es eine Verbindung zwischen schlecht ausgebildeten Lehrern
 9 und Lehrerabwesenheit gibt?

10 **A:** Ehrlich gesagt wurde dazu noch keine Untersuchung gemacht. Aber unsere
 11 Untersuchungen legen nahe, dass die Lehrermotivation extrem wichtig für das
 12 Laufen der Schule ist. Verbunden mit der Qualitätsfrage haben wir einen
 13 fortlaufenden Interventionsplan. Einer heißt *School Based Learning Improvement*
 14 *Programm* (SLIP), der andere heißt *Integrated Learning Improvement Programme*
 15 (ILIP). Die haben wir. Ich denke persönlich, dass wir die Situation im unteren
 16 Primarbereich gut im Griff haben. Wir kennen die Problemgebiete, wir sind in der
 17 Lage, die „heißen Flecken“ (hot spots) zu diagnostizieren – es ist hier die Frage eines
 18 flächendeckenden und effizienten Services. Im oberen Primarbereich, der mit der
 19 Klasse fünf und der Altersgruppe neun beginnt, besteht das Problem im Zugang. Auf
 20 diesem Level sollten die Kapazitäten im Idealfall mindestens um ein Drittel höher
 21 sein, als sie es derzeit im Hinblick auf die Anzahl der Schulen, auf die Anzahl der
 22 Lehrer und so weiter, sind. Wir haben hier breite Kapazitäten zu schaffen, welche
 23 wir nun adressieren. Das wird sich also dem Ziel des Schulzugangs widmen. Wir
 24 glauben, dass auf diesem Level, im höheren Primarbereich, wenn also der
 25 Unterrichtsprozess anders ist, wenn wir eine Spezialisierung der Fächer haben, wenn
 26 die Schüler eine Fachkompetenz entwickeln sollen, hoffen wir, dass wir einmal den
 27 Zugang verbessern können. Das Verweilen (retention) wird sich automatisch
 28 verbessern.

29
 30 **I:** Was ist Ihre Meinung über den *Pratichi Trust Report*?

31 **A:** Ich habe diesen Report gesehen. Gut, das sind sicher Formen einer sehr guten
 32 Aufklärung („shapes of a very good light“). OK. Diese Art der Reporte sind aber
 33 keine Reflektion der Qualität oder Verbindlichkeit oder ähnlich. Man kann nur
 34 sehen, wie die Dinge wirken auf der lokalen Ebene, auf der Ebene der Ziel-
 35 Empfänger, welche Veränderungen es gebracht hat, die Veränderungen mit den
 36 Interventionen, ob das die beabsichtigte Veränderung war, aber diese Intervention
 37 war zu spät für die richtige Art der Veränderung und auch um zu sehen, welche Art
 38 ... [unverständliche Äußerung]. Das ist alles, was ich sagen kann.

39
 40 **I:** Im *Pratichi Trust Report* steht, dass die Lehrgewerkschaft so stark ist, dass die
 41 Schulinspektoren Angst haben, die Schulen zu besichtigen. Was ist Ihre Meinung
 42 dazu?

43 **A:** Zwei Dinge: Es hängt alles von der Wahrnehmung der Inspektion ab. Wenn die
 44 Idee ist, dass alle Inspektionen eine Form der Fehlersuche sind, wird es natürlich
 45 Missverständnisse geben. Wir verändern den ganzen Prozess der Inspektion. Wir
 46 sind nicht länger am mechanischen Teil dessen interessiert, sondern wir versuchen,
 47 die wichtigeren Fragen herauszufiltern und auch den Unterricht zu sehen. Wir leiten
 48 unsere Inspektoren jetzt dazu an, auch den fortlaufenden Prozess zu beobachten, wie

er sich im Laufe des Jahres verändert hat, welche Veränderungen im Vergleich mit den Daten vor einem Jahr auftreten, oder einem viertel Jahr. So ist das. Gut, wir haben unsere Problemgebiete, aber wir haben damit zu leben und das Beste daraus zu machen.

I: Sie denken also, dass es kein Problem ist, die Inspektion der Schulen und die Furcht der Inspektoren. Ist es nun ein Problem oder nicht?

A: Nun, ich würde sagen, dass es mehr ein Punkt als ein Problem ist. Und - wie ich sagte - wir achten auf die Wahrnehmungen und den physischen Zwang der Inspektionen - wie ich sagte - ein Inspektor hat 70 Schulen zu besuchen. Und wir haben festgestellt, dass es sehr schwer ist, das zu schaffen. Deshalb ändern wir unsere Methodik im gesamten Inspektionsinstrumentarium. Eine andere Frage, wonach die Inspektion auch schaut, ist, wie die Gemeinde zu der bestimmten Schule steht. Gerade eine Grundschule ist eine sehr, sehr dynamische soziale Institution. Wie müssen also sehen, wie sich die Gemeinde zu dieser Schule verhält, ob sie interessiert ist ... Wir versuchen, auch diesen Aspekt zu betrachten.

I: Was denken Sie über die Kluft zwischen Theorie und Praxis?

A: In dieser Form haben wir keine Theorie, weil wir auf dem Level der unteren Primarstufe interessante Ideen haben in Bezug auf die Ausbildung der Grundschullehrer. Es gibt nichts Theoretisches. Vielleicht braucht man ein bisschen Theorie, um den Hintergrund und den Prozess zu erklären. Aber primär sollten die Lehrer arbeiten. Das ist das eine. Alle unsere Qualitätsmaßnahmen beziehen sich auf die arbeitenden Lehrer. Theorien sind gut, wenn sie sich an homogene Gruppen richten. Wenn man aber mit heterogenen Gruppen arbeitet, wie wir es in einem Land wie West Bengalen tun, wir haben immerhin die zweitgrößte Einwohnerzahl des Landes, und die Schülerzahl ist etwas geringer als die Einwohnerzahl Australiens, können Sie sich die Heterogenität vorstellen. Da können wir es uns natürlich nicht leisten, mit gerade gestrickten Theorien zu arbeiten, um die Sache zu meistern. Wir müssen ein Gleichgewicht zwischen Theorie und Praxis haben.

I: Was ist Ihre Meinung dazu, dass die von der Regierung veröffentlichten Statistiken gefälscht sind?

A: Ich würde sagen, dass sie in hohem Maße ziemlich übereinstimmen, weil wir, wie ich sagte, die Daten zu einem bestimmten Termin veröffentlichen. Das ist der 30. September eines jeden Kalenderjahres. Und wenn man die Daten vergleicht, sieht man die Kontinuität. Möglicher- aber nicht notwendiger Weise können die Daten eines bestimmten Jahres nicht ganz stimmen, aber seit wir die Daten vergleichen, achten wir auch auf die Übereinstimmung der Daten, die aus unterschiedlichen Quellen gesammelt wurden und auch auf die Sekundärdaten.

I: Was denken Sie über die Qualität der Lehrerausbildung, insbesondere in den ländlichen Regionen des Landes?

A: Zu diesem Zeitpunkt sind in Bezug auf die Kapazitäten der Ausbildung sind die Kapazitäten ausreichend, verglichen mit [unverständliche Äußerung]. Wie ich sagte, ist die Bildung in erster Linie eine Sache des staatlichen Sektors. Der Staat ist der größte Arbeitgeber, so sind die durchschnittliche Beschäftigungszahl und die Kapazität der Bildungsinstitutionen mehr oder weniger im Gleichgewicht. Wie auch immer, es gibt ein oder zwei sehr schwierige Gegenden, wo wir lokale

1 Ausbildungsinstitutionen brauchen, um insbesondere den Bedürfnissen bestimmter
 2 Gemeinden nachzukommen. Was die Qualität der Lehrerausbildung betrifft, ist das
 3 *Board of Primary Education West Bengal* verantwortlich. Wir befinden uns im
 4 Prozess, die Lehrerausbildungsstätten zu überprüfen, insbesondere die
 5 Privatinstitutionen. Es gibt eine große Anzahl dieser Überprüfungsinstitutionen, 58
 6 arbeiten momentan im Land. Wir haben auf diese einen guten Blick, denke ich. Was
 7 die Lehrerausbildung betrifft, seit 2002 haben wir eine kostenlose obligatorische
 8 Lehrerfortbildung für alle Lehrer, die auf ihre Karriere achten, etabliert. Zweitens
 9 ergänzen wir das mit einer berufsbegleitenden Fortbildung, die mindestens 60 Tage
 10 jährlich beträgt und sich an arbeitende Lehrer richtet. Das ist unser Plan, das ist, was
 11 wir machen werden. Und wie ich sagte, all unsere Anstrengungen sind nun in diesem
 12 Focus. Entscheidend sind die Lernergebnisse. Das Lehren zu beobachten ist gut, aber
 13 alles Lehren muss im Lernen münden. So sind also die Lernergebnisse wichtiger als
 14 die Lehrergebnisse. Die Lernergebnisse werden die Qualität der Lehrergebnisse
 15 (teaching outcomes) anzeigen.

16
 17 **I:** Was denken Sie über die Notwendigkeit von Nachhilfeunterricht?

18 **A:** Der *Pratichi-Trust* hat bestimmte Punkte angezeigt. Die Gesamtheit unserer
 19 Bemühungen richtet sich darauf, den ganzen Lernprozess so spannungsfrei wie
 20 möglich zu gestalten, die Erschwernisse zu reduzieren in jeder Hinsicht. Die
 21 physischen Erschwernisse – das Kind soll nicht größere Entfernungen zurücklegen
 22 müssen, um zur Schule zu kommen, die Schulinfrastruktur muss kinderfreundlich
 23 sein. Erschwernisse bezüglich des Lehrplans, der Gemeinde, der Erwartungen und
 24 auch der Prüfungen – wir versuchen, die Erschwernisse auf allen Ebenen zu
 25 reduzieren, damit die Prozesse des Lernens und Lehrens so spannungsfrei und
 26 freudig wie möglich werden und so spontan wie möglich. Das Zweite ist, das, wie
 27 ich sagte, die Ergebnisse (outcomes) die Lernergebnisse betreffen. Eines der
 28 Hauptproblemfelder waren die Bewertung (assessment) und die Evaluation. Die
 29 Bewertung sollte auf der Basis erfolgen, was der Schüler zum entsprechenden
 30 Zeitpunkt erworben haben sollte oder was ihm erzählt, gelehrt und worin er
 31 angeleitet wurde. Das ist immer eine Art Spannung zwischen diesen beiden Punkten.
 32 So versuchen wir, auch einen Fokus zu richten auf die Bewertung des Kindes im
 33 Hinblick auf den gegebenen Input und nicht im Hinblick auf den Input, der gegeben
 34 sein sollte oder der vorausgesetzt wird. Keine Form der theoretischen Basis. Das ist,
 35 worauf wir achten.

36
 37 **I:** Denken Sie also, dass in zehn Jahren oder in fünf Jahren die Schüler nicht mehr so
 38 viele Nachhilfestunden nehmen müssen, wie gegenwärtig?

39 **A:** Das ist unser Bestreben. Ehrlich gesagt, das ist unser Bestreben, weil – Nachhilfe
 40 meint was? Die indirekten Bildungskosten steigen. Das steigert wieder das Problem
 41 des Zugangs (access) und des Verweilens (retention). Wenn ich den formalen Sektor
 42 betrachte, gibt es keine formalen Unterrichtsgebühren. Aber die anderen, die
 43 informellen Kosten steigen, weil wir befürchten, dass durch die Nachhilfe ein
 44 Problem entstehen wird. Wir befürchten auch, dass in vielen Haushalten nicht das
 45 passende Umfeld für Lernen oder Lehren besteht. Unser *State Human Development*
 46 *Report* zeigt, dass in 40 % der ländlichen Haushalte keine einzige alphabetisierte
 47 Frau ist. In 12 % der urbanen Haushalte gibt es keine männliche Person, die
 48 alphabetisiert ist. Und in 27 % der urbanen Haushalte ist keine Frau alphabetisiert.

Sie sehen also die Gewaltigkeit der Herausforderung in Verbindung mit dem Anbieten einer Situation, in der Lernen möglich ist. Deshalb reden wir darüber, die Gemeinde in großem Rahmen mit einzubeziehen. Das Einbeziehen der Eltern, Einbeziehen der Eltern-Lehrer-Vereinigung, Einbeziehen der Mütter-Lehrer-Vereinigung ... So dass wenigstens, ich meine nicht in formalen Fragen, aber wenigstens, dass Lehren und Lernen einen Unterschied machen kann, wenn es auf der Familienebene geschätzt und reflektiert wird.

I: Wie versuchen Sie praktisch, an die Familien zu kommen?

A: Durch die Gemeindemobilisierung.

I: Durch das *panchayat*?

A: Das *panchayat* ist das Eine. Wir haben aber auch Dorf-Bildungs-Ausschüsse (village-education-committees), wir haben auch die Eltern-Lehrer-Vereinigung, wir haben auch die Mütter-Lehrer-Vereinigung.

I: Was denken Sie – Indien unterzeichnete das Programm *Education for All*. Halten Sie die Umsetzung dieses Programms für realistisch?

A: Ja, das haben wir unterzeichnet. Es ist eine verfassungsrechtlich verankerte Verpflichtung.

I: Ja. Die Alphabetisierung aller Kinder bis zum Jahr 2015 – was denken Sie – ist dieses Ziel realistisch?

A: Wir hoffen, diese Zahl eher zu erreichen. Wir haben eine interne Übung gemacht, was die erwartete Zahl 2010 + sein wird, über 2010 hinaus. Weil das derzeitige Programm *Sharba Shiksha Abijhan*, welches multinational finanziert wird, wird bis etwa 2010 fortgesetzt. So versuchen wir nun zu sehen, was die Zahlen über 2010 hinaus sein werden. Wir sind hoffnungsvoll, nicht sicher, aber wir sehen die Herausforderungen.

I: Fühlen Sie sich auch für die Straßenkinder verantwortlich?

A: Ja, natürlich. Wir sind für jeden verantwortlich. Sehen Sie, die Probleme mit den Straßenkindern - sie sind lokalisiert in den urbanen Gebieten, wo wir Lücken informeller Sektoren der Ökonomie haben und das Problem der Straßenkinder per se ist mehr dieses, dass sie keinen festen Wohnsitz haben, aber wir hoffen, sie in den formalen Bildungssektor eingliedern zu können. Ebenso ist das Design unserer sogenannten non-formalen Art und Weise des Eingreifens flexibel, aber nicht zu flexibel, auf sehr spezifische Anforderungen zu reagieren. Was ich sagen möchte, wenn Sie über Straßenkinder sprechen – es ist durchaus möglich, dass wir zu einem vielschichtigen, differenzierten Unterrichten übergehen. Leute mit verschiedenen Fähigkeiten versuchen 'multitasking'-Fertigkeiten zu lernen. Wir möchten die Orientierung, das Errichten von Kapazitäten von Bildungsanbietern ist auch wichtig. Es ist nicht nur, die Kinder zu bringen und ihnen Anreize zu geben oder nicht zu geben. Nicht nur im Zusammenhang mit dem Anbieten von Material, sondern auch in dem Zusammenhang, anzuziehen und das Interesse zu erhalten.

I: Was ist Ihre Meinung zum *Mid Day Meal*?

A: Oh, sehr spezifische urbane Lücken (pockets) ausgenommen waren wir in der Lage, es zu universalisieren. An formalen Schulen, non-formalen Schulen und anderen. Die Ergebnisse sind sehr ermutigend. Sie sprachen von *Pratichi*. Ich habe

gerade auf den *Pratichi Trust-Report* geschaut, eine Studie, die in einem der Distrikte erstellt wurde. Er zeigt mögliche Ergebnisse und zeigt, was ermutigend ist, mehr positive Ergebnisse im Hinblick auf die sozialen [unverständlich].

I: Versuchen Sie nun, gekochte Mahlzeiten zu geben?

A: Ja, gekochte Mahlzeiten. Nun geben wir überall gekochte Mahlzeiten. Früher haben wir trockene Ware (Reis) geliefert, nun sind es gekochte Mahlzeiten.

I: Nun werden also überall in West Bengalen gekochte Mahlzeiten serviert?

A: Ja.

I: Übrigens las ich kürzlich auf der Home-Page der Regierung, das werde ich Ihnen schnell mal zeigen, dass es gar nicht das Ziel ist, gekochte Mahlzeiten anzubieten. Das Ziel ist nur, Reis, ungekochten Reis, zu geben.

A: Nein, als das Programm startete ...

I: Ist diese Aussage alt?

A: Ja, sie ist alt.

I: Ah, ich sehe – 2001. OK.

I: Ich habe in Andhra Pradesh und West Bengalen beobachtet, dass viele Eltern versuchen, ihre Kinder an private Schulen zu geben. Warum?

A: Was wir herausgefunden haben ist, dass die Bildung, die Aufnahme [der Schulen] dem state-board obliegt, dem *West Bengal Board of Primary Education*, aber auch dem zentralen Board auf der Bundesebene. Diese Ausschüsse bestehen parallel. In den urbanen Gegenden ist der Trend, dass der Kapazitätszuwachs mehr im privaten Sektor liegt. Aber nun, und ich sage Ihnen jetzt, warum das der Trend ist, wie ich sagte, haben wir Schulen, die nur bis zur Klasse vier gehen. Wir haben Schulen, die nur zwischen den Klassen fünf bis acht gehen. Wir haben auch integrierte Schulen, die von der Primarstufe bis zum Ende der Sekundarstufe führen. Normalerweise wollen die Eltern heutzutage, und das ist ein ermutigender Trend, dass die Kinder solche integrierten Schulen besuchen. Und diese Privatschulen im Primarsektor formen sich in diese integrierten Schulen um – das ist das Eine. Unsere Angelegenheit, unsere Verantwortung und Verpflichtung, bleibt die Qualitätssicherung. Früher haben wir vorrangig auf die Quantität geachtet, nun ist die Qualitätssicherung wichtiger geworden, weil die Quantität im Großen und Ganzen zufriedenstellend ist. Wenn diese Schulen eine formale Zulassung bekommen, sehen wir nach Gebieten von Wichtigkeit. Wir wollen sicherstellen, dass diese adressiert werden. Und technisch betrachtet werden sie Privatschulen genannt, weil sie nicht staatsfinanziert sind, aber sie sind nicht vollständig unabhängig.

I: Was denken Sie über die Qualität zwischen staatlichen und privaten Grundschulen?

A: Ich möchte sagen, dass es fair wäre, die Privatschulen mit den existierenden integrierten Schulen zu vergleichen. Die große Zahl der Grundschulen in den ländlichen Gegenden, welche spät entstanden sind, wo das Schülerprofil anzeigt, dass sie von *First Generation Learning Families* stammen, sie das erste Mal in die Schule gehen, sie Zwänge haben, die überwunden werden müssen – hier wäre ein Vergleich nicht sehr fair. Aber später wird es keine signifikanten Unterschiede geben. Vielleicht sind die sozialen Fertigkeiten (social skills) besser, ...

I: Wo?

A: An den Privatschulen. Vielleicht sind die kommunikativen Fertigkeiten (communication skills) besser, aber wenn wir auf das gesamte Paket der Kompetenzen sehen, werden die Bilder möglicher Weise vergleichbar sein.

I: Was denken Sie über die Lehrerausbildungen an staatlichen und privaten Schulen?

A: Die Lehrerausbildung ist ein Punkt auf den wir achten, wenn es um die Zulassung einer Privatschule geht. Wie ich sagte, hat sich das Land an bestimmten nationalen Normen zu orientieren. Wir haben eine nationale Körperschaft, der sogenannte *National Council of Teacher Education*, welche die Normen vorgibt. Wir folgen dieser Norm. Und wie ich sagte, das Lehrerausbildungsmodul ist fortlaufend überprüft, die Lehrerausbildung ist fortlaufend beobachtet, und wie ich sagte, haben wir ein Minimum von durchschnittlich 60 Tagen Lehrerfortbildungen (in-service-training) neben der verpflichtenden Lehrerausbildung (pre-service-training). Aber eins will ich Ihnen sagen, die meisten Leute wollen Lehrer werden, nur sehr wenige wollen die Lehrer von Lehrern werden. Da besteht ein Widerwillen. Wir haben das *Primary Teachers Training Institute* und auf der Distriktebene auch, wie wir sie genannt haben, DIETS. *District Information, Education, Technology* und all solche Sachen. Diese sind betriebsbereit (operationalized). Wir hoffen, dass sie einmal in der Position sein werden, auf die wertbezogenen Inhalte der Lehrerausbildung zu achten.

I: Was denken Sie, hat sich der staatliche Grundschulunterricht in den letzten Jahren verbessert, ist er besser oder schlechter geworden?

A: Wir haben keine konsistenten Fixpunkte, um das zu vergleichen. Alles was ich sagen kann, ist, dass die Lehrerausbildung eine sehr sichtbare Sache geworden ist. Was also auf dem Gebiet der Lehrerausbildung passiert, welche Wirkung erzeugt wird, alle Themen eines fortlaufenden Monitoring und Überprüfung. Und weil einmal diese Art der Aufmerksamkeit besteht, hoffen wir, dass die Qualität besser werden wird. Das Profil der Lehrer, die nun zu diesem Beruf kommen, ihr akademischer Hintergrund, ist höher. Ob er besser ist weiß ich nicht, aber er ist höher. Sehen Sie, auf der Ebene der neuen Alphabetisierung geht es nicht darum, lediglich zu wissen, wie man liest oder schreibt. Die neue Alphabetisierung beinhaltet die Fähigkeit zu lernen, die Fähigkeit abzulegen und die Fähigkeit wiederzulernen. Das ist wichtiger als zu sagen zwei+zwei ist vier oder ein A bedeutet Apfel oder B bedeutet Knochen [bone].

I: Was ist Ihre Meinung zu dem Thema Korruption im Bildungs ...

A: (unterbricht) Korruption im Bildungsbereich ist nicht höher als die allgemeine Korruption in anderen Bereichen. Korruption ist nicht weniger als in anderen Gebieten. Es hängt alles davon ab, ob die Köpfe (minds) korrupt sind. Das ist ein großes Gebiet von Wichtigkeit. Und wie ich sagte, wir versuchen nun, die Bildung als einen offenen Prozess zu gestalten, als einen sichtbaren Prozess, einen überwachbaren Prozess, mit der Erwartung, dass mit der Art der Überprüfung, Umstrukturierung, Umorganisation die Gebiete kleiner werden, auf denen die Leute gezwungen werden können. Zweitens – wenn es Instanzen gibt, in denen die Leute geradlinig sind, haben wir Korrektivmechanismen. Aber Korruption ist nicht mehr und nicht weniger als in anderen Gebieten.

I: So, was meint denn das, nicht mehr und nicht weniger? Gibt es sie oder nicht?

1 **A:** Die Bildung reflektiert die Gesellschaft.

2

3 **I:** Meine vorletzte Frage. In Deutschland beobachte ich den Trend, dass Leute mit
4 mehr Geld ihre Kinder in private, Leute mit weniger Geld ihre Kinder in staatliche
5 Bildungseinrichtungen geben. Was ich denke ist, dass dies ein globaler Trend ist,
6 vielleicht.

7 **A:** Hm.

8 **I:** Was ist Ihre Meinung zum Trend in Indien?

9 **A:** Wie ich sagte, unsere Verpflichtung zu einer Universalisierung der
10 Elementarbildung hat einen Platz für Privatbildung. Aber wir betrachten die Bildung
11 als etwas Alle betreffendes und kontinuierliches. Die Angebote des Privatsektors
12 sind anders. Wenn es schwierig wird, windet er sich heraus. Aber das können wir
13 nicht. Zweitens haben wir auch eine Verpflichtung, universalen Zugang anzubieten.
14 Lassen Sie uns frei sprechen. In den letzten wenigen Jahren hat die Betonung auf der
15 Expansion gelegen. Dabei sind vielleicht andere Gebiete zu kurz gekommen. Aber
16 wie ich sagte, gehen wir jetzt zum Prozess der Konsolidierung über. Wir hoffen, dass
17 die Wahrnehmung der Qualität einen größeren Stellenwert bekommt.

18

19 **I:** Wenn Sie drei freie Wünsche hätten, was würden Sie für die Kinder in Indien, für
20 das System, der Grundschulbildung wünschen?

21 **A:** Sie sollten in der Lage sein, unabhängig zu denken und nicht so stark
22 beeinflussbar sein durch einige äußere Einflüsse. Das ist der Erste. Der Zweite ist,
23 dass sie im Einklang sind in der Auseinandersetzung mit dem, was auch immer der
24 Lernprozess sein mag. Und der Dritte ist, dass sie anfangen, die Werte zu reflektieren
25 und sie nicht notwendiger Weise auf mechanischem Weg aufgreifen. Sie sollten die
26 Werte reflektieren, wenn sie ihnen begegnen.

27 **I:** Welche Art von Werten meinen Sie – indische, westliche ...

28 **A:** Alle Werte, die fundamental und universal sind. Es sind die südlichen Werte,
29 welche wichtiger werden. Einiges davon wird kontrovers diskutiert, es ist ein Feld,
30 auf welches es viele Sichtweisen gibt. Ich erwarte, dass es 1. eine bestimmte
31 Loyalität zu bestimmten Dingen gibt, das ist wirklich sicher. 2. Und ich wünsche
32 ihnen sehr und bete für sie, dass sie lernen, unabhängig zu denken. Nicht, dass sie
33 revolutionär denken sollen, aber sie sollen sehen, was gut oder schlecht ist.

34

35 **I:** Wo Sie gerade Revolution sagen – die kommunistische Partei leitet West
36 Bengalen seit, ich denke ...

37 **A:** 77. Wir nennen sie die linke Regierung (leftest government).

38 **I:** Was denken Sie, ist die kommunistische Partei für die Bildungsfragen des Landes
39 gut oder nicht so gut?

40 **A:** Als ich meinen Staatsdienst begann, war diese Regierung schon an der Macht.
41 Den Hauptteil meiner Arbeit habe ich unter dieser speziellen Regierung, unter dieser
42 speziellen Philosophie geleistet. Was ich sagen kann ist, dass Bildung extrem wichtig
43 ist. Das steht über politische Philosophien und Annahmen. Man kann über den Inhalt
44 streiten, gut. Einige sagen, man muss die Dinge beschreiben. Andere sagen, nein,
45 man muss auch die Situation der gewöhnlichen Menschen beschreiben. Das sind
46 Detailfragen, aber ich finde, dass die Verpflichtung zur Bildung bleibt. Die überdeckt
47 die Philosophien und die Art der politischen Annahmen.

F.6 „SSA“, W.B.

Aufnahmedatum: 17.02.2005

Aufnahmezeit: 16.00-16.30 Uhr

Ort der Aufnahme: Büro der Interviewpartnerin

Aufnahme liegt als Tonband vor: Ja

Kontrolle der Transkription: Birgit Haack

Kurzbeschreibung: Innerhalb des Programms *Sarva Shiksha Abhiyan* SSA ist die Gesprächspartnerin für Genderfragen zuständig. Die Gesprächspartnerin hatte nicht viel Zeit. Als ich ihr Büro betrat, telefonierte sie gerade mit meinem vorigen Interviewpartner vom Education Department.

Allgemeine Bemerkungen: keine

1 **I:** Wie schätzen Sie die Situation der Grundschulbildung in West Bengalen ein?

2 **A:** Insgesamt ist sie in den letzten Jahren besser geworden. Früher waren 50 % der
3 Kinder außerhalb der Schule, heute sind es 10 *lakhs*. Diese Kinder, die heute nicht in
4 die Schule gehen, kommen vor allem aus benachteiligten Bevölkerungsgruppen.
5 Probleme haben vor allem Kinder aus den SC / ST-Gruppen. Wir versuchen, die
6 benachteiligten Regionen zu identifizieren, die häufig auch mit Gender-Problemen
7 belastet sind. Aber die Regierung versucht viel, um die Situation zu verbessern –
8 kostenlose Textbücher, kostenfreie Schuluniformen für Jungen und Mädchen und
9 Unterstützungen für die Schulen. Die Kinder müssen keine Schulgebühren bezahlen.
10 Die meisten Schulen sind Joint-Venture-Unternehmen. Sie sind staatlich unterstützt,
11 das Gehalt der Lehrer zahlt der Staat. Die Gemeinden zahlen in den Schulfond ein.

12
13 **I:** Wie sehen Sie das Verhältnis zwischen privaten und staatlichen Schulen?

14 **A:** Private Schulen existieren hauptsächlich in den städtischen Gebieten. Es gibt die
15 Tendenz, die Kinder an private Schulen zu geben.

16 **I:** Wo sehen Sie die Ursache dafür?

17 **A:** Das Unterrichtsmedium ist an den privaten Schulen Englisch. Die Eltern wollen,
18 dass ihre Kinder Englisch lernen. Das ist ein Grund. Die staatlichen Schulen sind
19 quantitativ orientiert. Sie geben eine gewisse Basisbildung. Die privaten Schulen
20 sind eher qualitativ orientiert.

21 **I:** Wie schätzen Sie den Trend, die Kinder an private Schulen zu geben,
22 gesellschaftlich ein?

23 **A:** Diese Tendenz vertieft die Lücke zwischen Arm und Reich. Insbesondere das
24 Stadt-Land-Gefälle wird dadurch vertieft. Das ist ein Kreislauf. Die benachteiligten
25 Menschen haben es sehr schwer, in den Hauptstrom der Gesellschaft zu kommen.
26 Das hat viele Gründe – soziale, ökonomische und gesundheitliche.

27
28 **I:** Worin liegen Ihrer Ansicht nach die sozialen Gründe?

29 **A:** In vielen Köpfen, insbesondere in den ländlichen Gebieten, sind sehr traditionelle
30 Vorstellungen. Die Benachteiligungen werden nicht aufgehoben sondern immer
31 wieder reproduziert. Da passieren Sachen – (flüstert) das darf ich hier gar nicht laut
32 sagen – das ist unglaublich.

33 **I:** Diskriminierungen?

34 **A:** Ja. Betroffen sind die benachteiligten Kinder und die Mädchen. Die Prozentzahl
35 der Mädchen, welche die Schule abbrechen, ist höher als die der Jungen. Die
36 Ursache ist ein sehr traditionelles Denken. Sie müssen zu Hause helfen. Das
37 Hauptproblem ist die demografische Situation.

38 **I:** Inwiefern?

39 **A:** Das Problem ist die Mitgift, welche die Eltern des Mädchens an die Familie des
40 Jungen zahlen müssen. Dadurch haben die Familien mit Mädchen häufig enorme
41 ökonomische Probleme. Bei der Stammesbevölkerung ist das anders. Da gibt es
42 keine Diskriminierung der Frauen, weil sie in die ökonomischen Prozesse der
43 Familie eingebunden sind. Sie sind sozusagen völlig gleichberechtigt, das schafft
44 Selbstvertrauen. Das DPEP (*District Primary Education Programme*) versucht, für
45 die Benachteiligten in der Gemeinde ein Bewusstsein zu schaffen. Wenn die
46 Gemeinde durch das *panchayat* Druck ausüben könnte, wäre viel gewonnen. Das
47 steht aber oft im Widerspruch zu öffentlichen Moralvorstellungen. Oft ist es selbst
48 schwer, dass Kinder unterschiedlicher Religionszugehörigkeit miteinander essen.

- 1 **I:** Das MDM?
2 **A:** Ja.
3 **I:** In welcher Form wird das den Kindern angeboten?
4 **A:** Es wird im ganzen Land heißes, gekochtes Essen gereicht.
5
6 **I:** Was wird unternommen, damit die Situation positiver wird?
7 **A:** Da ist die MTA - *Mother-Teacher-Association* - zu nennen. Die gibt es an den
8 meisten Schulen. 2-3 Mal im Monat treffen sich Mütter und Lehrer und partizipieren
9 an der generellen Leitung der Schulen. Das ist sehr wichtig, denn die Mütter sind die
10 hauptsächlichen *Stakeholders*. Ohne sie ist kein Fortschritt möglich.
11
12 **I:** Aber wenn die Rolle der Frau in den ländlichen Regionen so benachteiligt ist,
13 stelle ich mir das schwierig vor.
14 **A:** Es ist sehr problematisch. Und es wird sehr lange dauern, bis sich die Situation
15 verändern wird. Die SC- und die ST-Angehörigen sind immer noch stark
16 diskriminiert. Hier gibt es nur eine extrem langsame Aufweichung.
17
18 **I:** (bezogen auf ausgehängte Statistiken zu Beschulungsraten in West Bengalen)
19 Ich sehe, dass die Zahl der Einschreibungen in West Bengalen rückläufig ist. Was ist
20 der Grund dafür?
21 **A:** Das wissen wir nicht, das müssen wir noch herausfinden.

F.7 „Experte an der Alternativen Schule“, W.B.

Datum der Antwort: 17.03.2005

Bemerkung: Auf Grund fehlender Zeit auf Seiten des Interviewpartners musste die Befragung schriftlich geführt werden.

Aufnahme liegt als Tonband vor: Nein

Kontrolle der Transkription: Birgit Haack

Allgemeine Bemerkungen: Mit dieser Person wurde auch ein persönliches kurzes Gespräch geführt (siehe G.5)

Allgemeine Fragen

I: Wie sieht eine qualitativ gute Schule aus?

A: Das ist eine schwierige Frage, ich möchte behaupten, das alle qualitativ guten Schulen ähnlich aussehen! Wo die Kinder glücklich sind, die Eltern glücklich sind und die Schule über ihre physische Erscheinung hinaus als ein glücklicher Ort erscheint!

I: Wie schätzen Sie die Qualität (Lehrerausbildung, Lehrplan, Lehrmaterial, Lehrmethoden, Nachhaltigkeit) der Grundschulbildung in W.B. ein? Ist die Qualität verglichen mit der Vergangenheit zu- oder abnehmend? Was sind die Gründe?

A: Ich möchte die letzte Frage zuerst beantworten. Die Qualität der Grundschulbildung hat sich im Hinblick auf den Fokus und die Mittel der Anstrengungen stark verbessert, das muss bemerkt werden. Obwohl die Verbreitung im Hinblick auf die Quantität noch auszubauen ist, ist der Fortschritt bemerkenswert, der erzielt wurde, eine Situation zu schaffen, in der diese Education aufrechterhalten werden kann. Von dieser Initiative wird erwartet, eine Veränderung zu begründen im Hinblick auf die Qualität der Education im Hinblick auf die zeitgemäßen pädagogischen Ideen. Da ist bestimmt eine Lücke! Diese Lücke beginnt praktisch bei der Lehrerausbildung und endet im Klassenraum. Betrachtet man zwei Faktoren, scheint das einleuchtend zu sein. Erstens, das post-koloniale Indien brauchte lange, eine Bildungsagenda zu schaffen, besonders die Art der Education, die wirklich wichtig ist, um sich an den Bestrebungen der nationalen Staaten zu orientieren. In der Vergangenheit wurde das diskutiert und debattiert als wenn es getan worden wäre, aber nebenbei bemerkt gibt es keine übereinstimmende Stellungnahme. Demokratische Education, wie sie weltweit im Hinblick auf Teilhabe (participation) und ihren Ausdruck diskutiert wird, bedarf noch einer Antwort. Die indische Grundschulbildung muss ebenso noch eine Antwort finden. Das lässt genug Raum die Erneuerungen von Bildungsmethoden, die als 'Modelle' identifiziert worden sind, an anderer Stelle genauso anzuwenden und aufzuführen. Viele dieser Modelle sind mit 'Erfolg' ausprobiert worden, wie offiziell behauptet wird. Ich möchte keine Wertung über diese Versuche abgeben aber sollte erwähnen, dass, seit viele dieser 'Modelle' ausprobiert worden sind, jede einzelne Stellungnahme über deren Qualität wiederum fragwürdig ist. Zweitens, werden diese Initiativen von Seiten der Regierung von den Bürokraten kontrolliert und sind weitgehend kapitalorientiert (fund driven). Das zwingt diese Programme dazu, Ziele mit einem sichtbaren Erfolg zu setzen. Die Tendenz, von einer Quantifizierung des Erfolgs und statistischen Daten abzuhängen, ist dafür überaus bequem. Den Erfolg einzuschätzen, der von den statistischen Daten angezeigt wird, lässt immer mehr Fragen offen, wenn die Qualität auch eine Rolle spielt. Natürlich unterscheiden sich die verfügbaren Daten so stark in ihrer Beschreibung der Qualität, dass jede Stellungnahme sehr schwierig ist.

I: Wie bewerten Sie die Quantität (Anzahl der Schulen, Anzahl der Lehrer, Menge des Lehrmaterials) der staatlichen Grundschulbildung in W.B.?

A: Weil ich keine Daten aus erster Hand darüber habe, halte ich mich zurück, eine Stellungnahme abzugeben. Ich würde empfehlen, Literatur zu konsultieren, wie sie vom *Pratichi-Trust* veröffentlicht wurde!

I: Wie schätzen Sie die Qualität der privaten Grundschulbildung in W.B. ein?

1 **A:** Natürlich bin ich begeistert über die private Education in W.B., sie ist gut. Frei
 2 von bürokratischer Kontrolle und gedeihend in einem Wettstreit mit staatlichen
 3 Schulen sind sie effizient im Umsetzen verschiedener pädagogischer Ideen und
 4 Erneuerungen, die leider an den zentral kontrollierten staatlichen Grundschulen
 5 fehlen. Mein anderes Argument, die privaten Schulen vorzuziehen, ist, weil sie im
 6 Gegensatz zu staatlichen Schulen, die kostenlos sind, Gebühren für die Education
 7 erheben, und die Eltern wollen die Kosten bezahlen! Um meine Position zu
 8 rechtfertigen, möchte ich das Beispiel Kerala erwähnen, ein indischer Staat, in dem
 9 die Streuung der Grundschulbildung besser als in W.B. ist. Sowohl in Kerala als
 10 auch in W.B. hat die Regierung die Elementarbildung als verpflichtend erklärt. 60 %
 11 der Kinder in W.B. bekommen ihre Schulbücher kostenlos, wobei es in Kerala nur 2
 12 % sind. In W.B. sind 84 % der Kinder an kostenlosen Schulen eingeschrieben, in
 13 Kerala sind es 48 %. Die Alphabetisierungsrate beträgt in Kerala 91 %, in W.B. sind
 14 es 57 %. Das staatliche Budget, was in die Bildung investiert wird, beträgt in W.B.
 15 26 % und in Kerala 25 %. Ich mache diese Aussagen über die private Education auf
 16 der Grundlage, dass 1991, 1993 die totalen Haushaltsausgaben für die private
 17 Schulbildung 7388,5 Millionen betrug, wobei die Regierung 17,000 Millionen
 18 investierte. Ich beziehe mich darauf, um meinen Standpunkt zu rechtfertigen, da,
 19 selbst wenn die Regierung Initiative trägt bei der Finanzierung der
 20 Grundschuleducation in Indien, eine private Finanzierung in einer bedeutenden Höhe
 21 existiert.

22
 23 **I:** Warum besteht der allgemeine Trend, die Kinder an Privatschulen zu geben?

24 **A:** Ich vermute, dass ich diesen Punkt in meiner vorigen Antwort beachtet habe. Ich
 25 möchte hier den Streitpunkt des Klientenverhältnisses hinzufügen. In staatlich
 26 geführten Schulen besteht das Klientenverhältnis zwischen den staatlichen
 27 Führungskräften und den Schulen. In privaten Schulen verändert das gleiche
 28 Verhältnis zwischen den Eltern und der Schule die gesamte Matrix der
 29 Verantwortlichkeit und Zufriedenheit der Klienten. Im ersten Fall ist der Staat der
 30 Anbieter, die Schule ist der Empfänger von realen Leistungen. An privaten Schulen
 31 ist es die Schule, die Education anbietet und die Eltern sind die Empfänger, wenn wir
 32 ökonomische Begriffe verwenden wollen.

33
 34 **I:** Was ist Ihre Meinung zum von Indien unterzeichneten Programm *Education for*
 35 *All* bis zum Jahr 2015? Wird Indien aus Ihrer Sicht dieses Ziel erreichen? Warum
 36 (nicht)?

37 **A:** Ich habe die Initiative als ein bürokratie- und kapitalgelenktes Programm
 38 wahrgenommen. Ich vermute, dass selbst wenn es quantitativ erreicht ist, es schwer
 39 aber nicht unmöglich sein wird, weil die Parameter, das Ziel zu erreichen, sich im
 40 Laufe der Jahre verändern werden. Ich möchte noch hinzufügen, dass kürzlich der
 41 indische Premierminister zu diesem Ziel sehr klug bemerkt hat, dass, seit Education
 42 ein fortlaufender Prozess ist, dass Zieljahr nicht erreicht werden wird.

43
 44 **I:** Was muss von der indischen Regierung unternommen werden, dieses Ziel zu
 45 erreichen?

46 **I:** Wie hoch ist ungefähr die Prozentzahl der Kinder in W.B., die keine Schule
 47 besuchen?

A: Auch hier möchte ich keine Stellungnahme abgeben, solange ich keine Daten aus erster Hand zur Verfügung habe, aber ausgehend von der Prozentzahl der Alphabetisierung, welche die Einschreibung reflektiert, kann eine Vermutung unternommen werden. Wenn der Stand der Literarisierung 60 % beträgt verbleiben 40 % der Kinder außerhalb der Schule.

I: Wie hoch ist ungefähr die Prozentzahl der Schulabbrecher in W.B.?

I: Ist der sozio-ökonomische Hintergrund dieser Kinder eher arm oder reich? Warum sind diese Kinder betroffen? Zeigt die Bildungspolitik W.B.s eine Art von Auslese oder Benachteiligung?

A: Natürlich sozio-ökonomisch benachteiligt. Zu der Frage nach der staatlichen Bildungspolitik sollte klargestellt werden, dass die Regierung W.B.'s keine separate und staatliche Bildungspolitik hat. Die Education ist ein Punkt, der mit der zentralstaatlichen Regierung übereinstimmt, W.B. hat keine separate Politik. Aber ja, auf praktischer Ebene könnten Versuche gewesen sein, solche Kinder unter den Schirm der Bildung zu bringen. Als Nachfolger des von der Zentralregierung finanzierten Ernährungsprogramms hat W.B. nun eine Initiative übernommen, eine Mittagsmahlzeit in der Schule anzubieten. Das sollte die Kinder ermutigen, in die Schule zu kommen; der bildungsbezogene Erfolg der Initiative ist noch nicht überprüft worden. Interessanter Weise fand ich in einer kürzlich gemachten Studie, dass im Distrikt Birbhum selbst das Anbieten der Mittagsmahlzeit es verfehlt, die Anwesenheit einer Prozentzahl von 25-30 % an Kindern in der Schule sicherzustellen. Das bestätigt eine der Befürchtungen, dass die Eltern oder / und die Kinder die Education in der Schule nicht so interessant finden, um sie zu besuchen. Dafür könnten pädagogische, curriculare Gründe vorliegen! Um den letzten Teil der Frage zu beachten, ich finde keine speziellen Anstrengungen von Seiten der Regierung, die Streitpunkte anzugehen, als die Initiative der Mittagsmahlzeit.

I: Gibt es eine qualitative Lücke in der Education zwischen ländlichen und städtischen Gegenden W.B.s?

A: Ja! Das ist eher historisch als durch politische Verfahren begründet.

I: Wissen Sie etwas über Korruption im Bildungsbereich in W.B.? Wenn ja, in welcher Form?

A: Natürlich, jeder, der regelmäßig die Zeitung liest, wird das bestätigen! Seit die Education in Form von finanziellen Mitteln mehr Aufmerksamkeit erhält, hat sich das Szenario radikal verändert, ob in Form von Korruption bei der Berufung, bei der Veruntreuung von Geldern, im Prüfungssaal, beim Ausstellen falscher Zeugnisse, beim Verbreiten erfundener statistischer Daten, politischer Beeinflussung ... Ich könnte fortfahren aber das ist eine widerliche Sache und ich beherrsche mich!

I: Welche Vorhersage würde Sie für die Entwicklung der Situation der Grundschulbildung in W.B. a) bezüglich der staatlichen Bildung und b) bezüglich der privaten Bildung machen?

A: Den gegenwärtigen Trend beurteilend besteht wenig Hoffnung, dass die verrückten und verzweifelte Versuche in der staatlichen Education leicht einen stabilen Status mit definiertem Ziel erreichen. Diese Instabilität würde bestimmt den Status der privaten Education beeinflussen, solange die staatlichen Bildungsbehörden

über die Zulassung bestimmen. Aber ich bin sicher, dass die Erneuerungen und Reformen der privaten Education die staatliche Politik beeinflussen wird, in der Vergangenheit war es bereits der Fall! Es gibt zunächst keinen Grund anzunehmen, dass sich dieses nicht in der Zukunft wiederholt!

I: Was sollte aus Ihrer Sicht unternommen werden, um die Grundschuleducation a) in W.B., b) in Indien allgemein auf breiter Linie zu verbessern?

A: Auf politischer Ebene akzeptieren, dass sich die Paradigmen wandeln, b) Dezentralisierung des Systems des Bildungsmanagements, c) Privat-öffentliche Partnerschaft beim Anbieten von Bildung. Und Education auf das ökonomische Leben in der Gesellschaft beziehen, das ist hauptsächlich.

Spezielle Fragen

I: Wie ist *Patha Bhavana* finanziert (Vergangenheit / Gegenwart)?

A: Seit dem Anfang 1901 war *Patha Bhavana* ausschließlich eine privat finanzierte Schule, erst seit 1951 erhält sie Geld von der Zentralregierung durch die Vergabekommission der Universität.

I: Hat *Patha Bhavana* eine bestimmte Zielgruppe an Kindern (Vergangenheit / Gegenwart)?

A: Nicht als solche, aber die Kinder der lokalen Universitätsgemeinschaft waren schon immer ein Teil der Schule und vielleicht waren in der Vergangenheit die Gebühren eines der Kriterien, die Kinder dorthin zu senden. Seit damals scheinen sich die Kriterien wenig geändert zu haben!

I: Ist der sozioökonomische Hintergrund der Schüler eher reich-gebildet oder arm-ungebildet (Vergangenheit / Gegenwart)?

A: Seit die Gebühren für die Mittelschicht der Bevölkerung erschwinglich waren, war und ist die Zulassung von einkommensschwachen Kindern sowie einkommensstärkeren Kindern kein Problem. Es scheint, als ob mehr Kinder von gebildeten Familien in *Patha Bhavana* aufgenommen werden, im Vergleich zu den ungebildeten Familien, aber das ist im Education-Szenario im gesamten Indien ein generelles Charakteristikum; das wird besonders bedeutend wenn man berücksichtigt, dass *Patha Bhavana* eine Internatsschule (residential school) ist!

I: Was ist die spezielle Education-Philosophie an *Patha Bhavana*?

A: *Patha Bhavana* wurde gegründet und wird getragen von der educationalen Idee, welche kurz in ihrer Herangehensweise in der Definition von Education beschrieben werden kann als „ein lernerzentrierter Prozess, der die Angebote einer Umwelt mit einbezieht, welche die Konstruktion des Wissens anregt“.

I: In welchen Fällen veränderte sich die Philosophie seit Rabindranath Tagore?

A: Das ist eher eine schwierige Frage, ich würde nüchtern zurückfragen – In welcher Weise 'verändert' sich eine Philosophie? Ich nehme an, dass keine Philosophie an eine bestimmte Zeit gebunden werden sollte und natürlich innerhalb der entsprechenden Zeit und im Wandel der Zeit interpretiert werden sollte!

I: In welchen Fällen veränderte sich die Praxis der Education im Vergleich zur Vergangenheit?

A: Meine Antwort ist die gleiche wie die vorige. Aber ja, auf der Ebene der Praxis verändern sich die Charakteristika, beeinflusst von den Umständen, der Zeit und den Bedürfnissen. Es ist schwer, diese Fälle anders aufzulisten als im Erzählen ontogenetischer und biografischer Details, die selten dem Test der Zuverlässigkeit standhalten.

I: In welcher Art haben sich quantitative Aspekte (Anzahl der Studenten und Lehrer), verglichen mit der Vergangenheit, geändert?

A: Bemerkenswert! Ursprünglich war *Patha Bhavana* eine kleine Schule aber seit den Mittachtzigern hat sie eine eher große Form angenommen. Das beeinflusst das Lehrer-Schüler-Verhältnis natürlich beträchtlich.

I: Wie bekommt *Patha Bhavana* die Lehrer?

A: Seit *Patha Bhavana* von der Regierung finanziert wird, werden strikte Regeln für die Einstellung neben dem staatlichen System verfolgt.

I: Welche Art der Ausbildung haben die Lehrer von *Patha Bhavana*?

A: Es gibt keine spezielle Ausbildungsbedingung, seit die Einstellung den staatlichen Regeln folgt. Die Lehrer sind auf dem gleichen Standard qualifiziert wie an jeder anderen staatlich geleiteten Schule. Es gibt keine Bedingung der Lehrerfortbildung an *Patha Bhavana*.

I: Welche Art der Schülerbewertung hat *Patha Bhavana*?

A: Die Kinder werden durch eine fortlaufende interne Bewertung versetzt, bis sie 14 Jahre alt sind und schreiben Prüfungen wie andere Schüler im Alter von 16 Jahren, wie an allen anderen staatlichen Schulen in Indien.

I: Arbeitet *Patha Bhavana* mit besonderen Lehrmaterialien?

A: Nicht Spezielles!

I: Hat *Patha Bhavana* irgendwelche Probleme?

A: Vielleicht, ja!

I: Welche Vorhersage geben Sie für die Entwicklung von *Patha Bhavana*?

A: Auf der positiven Seite sollte sie ihre logische Position auf der pädagogischen Landkarte im Land und in der Welt ausbauen und behaupten, aber ich bin eher skeptisch, wenn ich mir die gegenwärtige Realität betrachte. Auf der negativen Seite wird sich die Rolle der Schule als Museumsteil für die Besucher und Zuschauer fortsetzen, ich bin nicht sicher!

G Zusammenfassungen informeller Gespräche

G.1 „Universitätsprofessor“, A.P.

Datum: 15.01.2005

Ort: neutraler Ort

Gesprächszeit: 10.00-11.00 Uhr

Form der Aufzeichnung: handschriftliche Notizen

Kernaussagen

- Insgesamt fehlen im Grundschulbereich Lehrer. Häufig sind es nur zwei Lehrer, die eine große Klasse unterrichten.
- Es gibt zu wenige Unterrichtsräume. Der Unterricht findet häufig im Freien statt.
- Offiziell soll die Schule nicht weiter als zwei km vom Wohnort entfernt sein, was praktisch jedoch nicht stimmt. Oft müssen die Schüler fünf und mehr km für einen Schulweg laufen.
- Es gibt nach wie vor eine hohe Anzahl von Schulabbrechern. Sie hängt damit zusammen, dass die Kinder als Mitverdiener für das Familienbudget gebraucht werden.
- Die Lehrerbildung ist schlecht.
- Die einzig guten staatlichen Schulen sind die *gurukulas*, Schulen also, an denen die Schüler leben, wie in einem Internat
- Private Schulen sind in der Regel gut, aber sehr teuer. Es muss eine Zugangsgebühr von etwa 20.000,- Rupien gezahlt werden, dann noch monatlich etwa 2000,- Rupien.

G.2 „Direktor einer staatlichen Sekundarschule“, A.P.

Datum: 20.01.2005

Ort: neutraler Ort

Gesprächszeit: 19.00-20.00 Uhr

Form der Aufzeichnung: handschriftliche Notizen

Kernaussagen

- Die Entscheidung über die Zulassung von Lehrenden an staatlichen Schulen erfolgt nach einem Ranking über den Durchschnitt des Examens.
- Es gibt nach wie vor viele Kinder in Indien, die keine Schule besuchen. Um diese Kinder in die Schulen zu holen, werden „Education Festivals“ unter Beteiligung von Administratoren durchgeführt.
- Die Kinder des Distrikts sind zu 100 % an Schulen eingeschrieben.
- Die Entscheidung vieler Eltern für private Schulen liegt daran, dass an staatlichen Schulen nicht ab der ersten Klasse das Fach Englisch unterrichtet wird.
- Staatliche Schulen leisten sehr gute Arbeit, weil sie an der Entwicklung der Kinder interessiert sind.
- Korruption gibt es nur an privaten Schulen; nicht an staatlichen Schulen.
- Nur etwa 5 % der an staatlichen Schulen arbeitenden Lehrer gehen einer Nebenbeschäftigung nach. Das ist vor allem Nachhilfeunterricht.
- Etwa 90 % der Lehrenden haben eine „Vision vom Unterrichten und Bilden“. Es ist die Vision, dass sich über die Kinder das Land entwickeln wird. Indien ist ein sehr großartiges Land mit einer reichen Tradition. Vermutlich gibt es nichts Vergleichbares auf der Welt.
- An staatlichen und privaten Schulen erfolgen regelmäßige Qualitätskontrollen. Private Schulen werden vom Staat zugelassen.
- Eltern zahlen für den Besuch ihrer Kinder an staatlichen Schulen etwa 20,- Rupien im Jahr. An privaten Schulen beträgt die monatliche Gebühr zwischen 100,- und 500,- Rupien.
- Der Lehrende *muss* dafür sorgen, dass im Unterricht individuelle Unterschiede berücksichtigt werden, die Umwelt in den Unterricht mit einbezogen wird und der Klassenraum interessant gestaltet ist.
- Die Lehrerfortbildungen tragen dazu bei, das in der Ausbildung Gelernte aufzufrischen.
- Das Ziel *Education for All* wird mit Sicherheit erreicht.
- Die intellektuelle Brillanz der Inder ist genetisch bedingt.
- Für die Kinder, die keine Schule besuchen, wurde ein Reservierungssystem eingeführt. Sie besuchen NRBCs und RBCs.

G.3 „Mitarbeiter einer NGO“, A.P.

Datum: 26.01.2005

Ort: neutraler Ort

Gesprächszeit: 15.00-15.15 Uhr

Form der Aufzeichnung: handschriftliche Notizen

Kernaussagen

- Es gibt selbstverständlich in allen Bereichen des öffentlichen Lebens Korruption.
 - Es gibt bei der Einstellung von Lehrenden an staatlichen Schulen kein Ranking.
- Auf eine Stelle werden zwei Bewerber eingeladen. Bei der Einstellung entscheidet nicht die Leistung, sondern die Höhe des Geldes, welches für die Einstellung gezahlt wird.

G.4 „Im Ausland lebender, indischstämmiger Experte“

Datum: 7.02.2005

Ort: neutraler Ort

Gesprächszeit: 20.00-21.00 Uhr

Kernaussagen

- Bei dem in den Schulen eingeführten *Mid Day Meal* wurden früher fünf kg Reis an die Kinder verteilt. Heute sind es drei kg. Das Geld dafür kommt vom *World Food Programme* und wird an die Zentralregierung gezahlt. Über die Landesregierung geht es dann zu den Schulbehörden in den einzelnen Distrikten. Korruption tritt auf der Landesebene und auf der Distriktebene auf. Es wird Reis guter Qualität geliefert und Reis schlechter Qualität weitergegeben.
- Die Gesamtkosten, welche für ein gekochtes Essen aufgebracht werden müssten, betragen für die Zutaten, die Arbeitskraft, die Feuerstelle, usw. etwa 1,- Rupie pro Kind.
- Das Lehrer-Schüler-Verhältnis beträgt, insbesondere in Slumgebieten, mitunter 1:80. Wenn ein Kollege krank ist, kommt es vor, dass ein Lehrer vier Klassen unterrichten muss. Das erfolgt in 'rotierender Stillarbeit'.
- Die Ausbildung vieler Primarschullehrer: Nach Abschluss der Sekundarstufe I (Klasse 10) wird ein *Teacher-Training-College* besucht. Die Ausbildung dauert etwa 10 Monate.
- Ein Sekundarschullehrer schließt üblicher Weise die höhere Sekundarstufe sowie eine drei bis vier Jahre dauernde Graduierung (B.Ed., B.Sc., B.Comm, B.A.) ab.
- Die Strukturprobleme auf dem Bildungssektor sind vielfältig. Der Staat vergibt die Gelder völlig willkürlich und unkoordiniert.
- Es bestehen Qualitätsunterschiede zwischen privaten und staatlichen Schulen. Exklusion beginnt mit der Bildung.
- Dem *Monitoring-Report* von *Education for All* zufolge werden von 127 Unterzeichnerstaaten die Hälfte nicht das Ziel erreichen.
- Nicht alphabetisierte Eltern haben durchaus das Ziel, ihre Kinder zu bilden. Sie werden jedoch nicht in Schulfragen einbezogen.
- Indien investiert pro Jahr 12\$ pro Schüler der Primarstufe.
- Zwei Drittel des indischen BSP wird von 20 Millionen Auslandsindern verdient (Brain Drain).
- Um in den staatlichen Schulbetrieb einzutreten, zahlen die Lehrer bis zu 10.000,- Rupien Schmiergelder. Es besteht eine hohe Lehrerfluktuation, die auch auf die schlechte Bezahlung zurückzuführen ist.
- Will man ein Geschäft machen, so muss man eine Schule gründen. In vielen Gründergesellschaften befinden sich einflussreiche VIPs.

G.5 „Experte an der Alternativen Schule“, W.B.

Datum: 12.02.2005

Ort: *Patha Bhavana*

Gesprächszeit: 8.00-8.30 Uhr

Kernaussagen

- „Nach dem ersten Weltkrieg gab es noch viele Reformpädagogen, aber wo sind sie hin? Wir sehen heute das Phänomen, dass es keine Reformpädagogen mehr gibt“.
- Alles, was die Qualität staatlicher Bildung beeinflusst – die Lehrerausbildung, der Lehrplan, die Textbücher – ist sehr schlecht.
- Die Regierung macht den Fehler, vor allem auf die quantitativen Aspekte zu schauen. Ist die Einschreibung gut? Sind die Kinder in der Schule? Aber man fragt nicht nach der Qualität. Und die ist furchtbar in Indien.
- NGO Schulen füllen eine Lücke in der Schullandschaft. Sie leisten gute Arbeit.

G.6 „Angestellter des Schulamtes für elementare Education“, W.B.

Datum: 17.02.2005

Ort: Büro des Gesprächspartners

Gesprächszeit: 10.00-11.00 Uhr

Allgemeine Bemerkungen: Dieses Gespräch war nicht geplant. Das eigentliche Ziel des Schulamtes war das Abholen von Schriftstücken, die mir den Besuch von staatlichen Grundschulen erlaubten.

Kernaussagen

- Die Situation der Grundschulbildung in West Bengalen hat sich wesentlich verbessert. Die Zahl der Einschreibungen ist gestiegen, die Zahl der Schulabbrecher ist zurückgegangen, es gibt viele zusätzliche Klassenräume, Trinkwasser, Toiletten, Uniformen für Mädchen und Textbücher für alle Kinder. Es gibt auch mehr Lehrer und die unterprivilegierten Minoritäten sind besser integriert als früher.
- Das MDM kann nicht immer als gekochte Mahlzeit gereicht werden. Manchmal werden an die Kinder auch drei Kilogramm Reis gegeben.
- Die Schulinspektion besucht wenigstens zehn Schulen im Monat.
- Die Lehrgewerkschaft ist sehr stark, aber sie behindert die Inspektoren nicht bei ihrer Arbeit. Innerhalb der letzten fünf Jahre ist dem Amt kein einziger Fall bekannt geworden.
- Der *Pratichi Trust Report* ist dem Gesprächspartner unbekannt.
- Zunächst ist es wichtig, die Quantität zu sichern, dann kann man auf die Qualität achten.
- Mehr als 90 % der Kinder im Grundschulalter sind eingeschrieben.
- Für die Straßenkinder gibt es NGO-Schulen. Die sind flexibler als die staatlichen Schulen und besser den Bedürfnissen der Kinder angepasst.
- Das Ziel *Education for All* wird früher als 2015 erreicht werden.
- Das Ziel ist die Vermittlung von Basiswissen.
- Das in die Grundschulbildung investierte Budget ist ausreichend.
- Drei Wünsche: alle Kinder sollen in die Schule gehen, die Schulbildung soll eine gute Qualität haben, die Kinder sollen sich gut entwickeln.

G.7 „Lehrerin von 'Staatlich unterstützte Schule VI', W.B.

Datum: 23.02.2005

Ort: neutraler Raum außerhalb der Schule

Gesprächszeit: 18.00-20.00 Uhr

Die Lehrerin hatte um dieses Gespräch gebeten, weil sie Mitteilungen tätigen wollte, die sie beim formalen Schulbesuch nicht anbringen konnte.

Die Lehrerin bat um Unterstützung, die widrigen Umstände an ihrer Schule zu beheben; sie betonte, dass die eigenen Versuche, die Situation zu ändern (Beschwerde beim DEO) nicht fruchteten, ihr wurde nicht geglaubt. Sie bat darum, eine unabhängige und unangemeldete Inspektion vom *School Board for Primary Education* zu veranlassen.

Das Gespräch wurde nicht aufgezeichnet. Die Lehrerin betonte mehrmals, dass die Direktorin nicht erfahren darf, dass sie mich getroffen hat. Sie zog es vor, Gesprächsnotizen machen zu lassen, anstatt das Gespräch mit dem Diktiergerät aufzuzeichnen.

Die Lehrerin beschreibt die Situation an ihrer Schule in Bezug auf die Direktorin wie folgt:

- Es erfolgt eine starke Kontrolle der Lehrerinnen. Sie haben keine unterrichtliche Freiheit: „Wir wollen die Kinder unterrichten, aber wir können es nicht frei machen. Wir sind immer ängstlich, weil die Direktorin dominant ist. Sie stört ständig die Unterrichtsstunden und instruiert sie Lehrerinnen, wie sie unterrichten sollen. Dabei ist sie selbst keine ausgebildete Lehrerin. Wir können nichts individuell oder unabhängig machen. Sie möchte, dass wir die Kinder als Form der Bestrafung schlagen. Wir haben nicht genügend Kreide. Die Direktorin ist ständig ärgerlich.“

Die auf der Seite der Direktorin stehenden Lehrerinnen werden gedeckt und können sich teilweise lange Abwesenheitsperioden erlauben. Für die Kooperation mit der Direktorin erhalten die entsprechenden Lehrerinnen Schmiergelder. Es fehlen im Kollegium zwei Lehrer (derzeit: 7 Lehrer für 9 Klassen), die Direktorin ist darüber glücklich, weil sie dadurch weniger Widerrede zu erwarten hat und einfacher ihre Absichten realisieren kann. Wenn eine Lehrerin für und mit den Kindern Gedichte schreibt, macht sich die Direktorin darüber lustig.

- Es erfolgt eine strenge Disziplinierung der Kinder durch die Direktorin: wenn die Kinder fünf Minuten zu spät kommen, schimpft sie mit ihnen und schickt sie wieder nach Hause; „Die Kinder haben große Angst vor ihr und weinen oft.“

- Die Eltern der Kinder fürchten, sich zu beschweren, weil ansonsten ihre Kinder unter der Direktorin leiden würden, z.B. in dem sie das Schuljahr wiederholen müssen.

- Für die Zulassung an der Schule müssen die Eltern 20,- Rupien Aufnahmegebühr an die Direktorin zahlen.

- In den Schulfond zahlen die Eltern der insgesamt 500 an der Schule eingeschriebenen Mädchen jährlich 150,- Rupien. Das ergibt eine Summe von 75.000,- Rupien.
- Die Mütter-Lehrerinnen-Vereinigung macht ausschließlich, was die Direktorin verlangt
- Das DEO hat wegen mangelnder Glaubwürdigkeit vier Lehrer wieder weggeschickt, die sich über die Direktorin beschwerten wollten; das Gehalt dieser Lehrer kommt seit dem unregelmäßig; dafür zahlt die Direktorin Schmiergelder. „Das DEO ist eine verschmutzte Gegend.“
- Die Direktorin sucht ausschließlich ihren Profit; sie erlaubt nicht die Einschreibung armer Kinder an ihrer Schule; sie verantwortet eine falsche Buchführung und bezieht de facto zwei Gehälter: das staatlicherseits gezahlte sowie eines aus dem Schulfond. Dabei gibt sie vor, das Geld aus dem Schulfond für die Kinder auszugeben. Das staatlicherseits für TLM gezahlte Geld fließt in die Tasche der Direktorin; es wird kein TLM hergestellt.
- Die Direktorin setzt die Eltern unter Druck, bei Schulexkursionen Fotos u.a. zu kaufen und teilt den Profit mit den jeweiligen Ladenbesitzern.
- Am Kindertag bekommen die Kinder ein Stück Schokolade, wohingegen die Eltern wesentlich mehr bezahlen, was aber letztlich nicht für die Kinder ausgegeben wird.
- Die Direktorin besitzt auf Grund der Geldhinterziehungen zwei eigene, große Häuser.
- Die Lehrerin ist davon überzeugt, dass die Kinder nur deshalb drei Kilogramm Reis im Monat bekommen, weil die Verteilung an einer anderen Schule erfolgt.
- „Wenn ich keine gute Person bin, wie kann ich dann Kinder unterrichten? Aber wenn ich Zeit mit den Kindern verbringe, sagt sie 'Das sind nicht Ihre eigenen Kinder. Seien Sie nicht so nett zu ihnen!'“

Auf Grund der Aussagen der Lehrerin wurde am 4.04.2005 ein Brief an das *School Board for Primary Education* in West Bengalen sowie an die Regierung West Bengalens, Ministerium für Education geschrieben, mit der Bitte um eine unabhängige Inspektion der Schule und eine anschließende Information über die Ergebnisse.

Am 6.07.2005 erhielt ich einen Anruf der Lehrerin, in dem sie berichtet, dass eine Inspektion des Ministeriums an der Schule stattgefunden hat. Offiziell wurden, wie die Lehrerin berichtet, keine Auffälligkeiten festgestellt. Die Lehrerin vermutet, dass die Inspektion nicht unangemeldet kam oder die Direktorin Schmiergelder gezahlt hat. Sie schildert das Klima an der Schule seit der Inspektion als sehr gespannt, sie wird von der Direktorin beschimpft, warum sie „die Deutsche“ getroffen und mit ihr gesprochen hat. Über die Ergebnisse der Inspektion wurde ich von Seiten des Ministeriums nicht informiert.

Am 7.07.2005 setzte ich einen Elternfragebogen auf, um die Aussagen der Lehrerin mit zusätzlichen Informationen anzureichern. Leider war der Rücklauf minimal – lediglich ein Elternteil antwortete. Die Lehrerin meinte dazu, dass diese Form der Befragung in Indien nicht möglich sei.

G.8 „Elternteil von 'Staatlich unterstützte Schule VI', W.B.

Datum der Antwort: 20.12.2006

Bemerkung: Es erfolgte eine schriftliche Befragung, um die Aussagen der Lehrerin dieser Schule (vgl. G.7, S. 174 f.) zu evaluieren

Form der Aufzeichnungen: Vom Befragten ausgefüllter Fragebogen

I: Sind Sie generell mit dem Klima an der Schule Ihres Kindes zufrieden?

A: Ja.

I: Sind Sie mit dem Management der Schule zufrieden?

A: Ja.

I: Sind Sie mit dem Unterrichten (Methoden, Verhältnis zwischen Schülern und Lehrern) zufrieden?

A: Nicht sehr. Die Lehrer sollten den Schülern mehr Zeit widmen.

I: Geht Ihr Kind regelmäßig in die Schule?

A: Ja.

I: Besucht Ihr Kind gerne die Schule?

A: Ja. Sie geht gerne in die Schule.

I: Mag Ihr Kind die Lehrer und die Direktorin?

A: Sie mag sie.

I: Gibt es Kontakt zwischen Ihnen und den Lehrern / der Direktorin? Wenn ja, in welcher Form?

A: Sie trifft mich, wenn meine Tochter Probleme bereitet, bezüglich des Lernens oder der Disziplin.

I: Wie viele Rupien zahlen Sie monatlich für die Schulgebühr?

A: Ich zahle 672 Rupien am Beginn eines neuen Schuljahres. Dafür stellt die Schule Bücher und Hefte zur Verfügung. Es gibt keine monatlichen Gebühren, sie sind kostenlos.

I: Wie viele Rupien zahlen Sie in Etwa monatlich oder jährlich neben der Schulgebühr?

A: -

I: Gibt es eine Mütter-Lehrer-Vereinigung an der Schule Ihres Kindes? Sind Sie mit ihr in irgendeiner Form verbunden?

A: Es gibt keine Vereinigung, aber die Eltern werden einige Male im Jahr eingeladen, generell vor den Prüfungen oder um sie über Feste, Picknicks etc. zu informieren.

H Skizze für ein Umweltbildungsprojekt in Indien

Ausgangslage

- soziale und ökologische Brennpunkte, die in der staatlichen und privaten indischen Grundschulbildung keine oder kaum Berücksichtigung finden, wachsendes Umweltbewusstsein in Indien, welches jedoch in der *Environmental Education* der Schulen unzureichend und abstrakt, weit von der Lebensrealität der Schüler entfernt, Eingang findet
- lebens- und alltagsferner, abstrakter und paternalistischer Schulunterricht, der die Kinder nicht zum eigenständigen Denken und Handeln befähigt
- theoriegeleitete Lehreraus- und -fortbildung, welche das Einfließen alternativer Unterrichtsmethoden („joyful learning“, „learning by doing“) nur halbherzig befördert
- Überbewertung quantitativer Aspekte in der Schulbildung zuungunsten qualitativer Aspekte
- Schulbildung der „abgestuften Ungleichheit“ (Bhimrao Ambedkar, 1891-1956), welche die Gesellschaft in verschiedene Zentren und Peripherien teilt und armutsreproduzierend wirkt
- vielfältige innerindische reformpädagogische Ansätze der „New Education“ im Rahmen der *Environmental Education*, deren Urheber zwar allgemein gefeiert, ihre Ideen jedoch keinen Einfluss in die Unterrichtspraxis finden

Geografische Verortung des Projektes

- Vier Grundschulen und vier Sekundarschulen in zentralen und peripheren Gebieten in Andhra Pradesh (z.B. Hyderabad, Karimangar, Vemulawada, Sircilla)
- Eine Grundschule und ein Gymnasium in Mecklenburg-Vorpommern

Zielgruppe

- Lehrer, Angestellte der *District Education Offices* und der *Mandal Education Offices* (Multiplikatoren innerhalb der Lehrerfortbildung), Lehramtsstudenten, Schüler der Primar- und Sekundarstufe sowie deren Eltern
- Lehrer, Schüler und Eltern einer Grundschule und eines Gymnasiums in Mecklenburg-Vorpommern

Hintergrund Umweltbildung

In den vergangenen Jahrzehnten wurde die natürliche Umwelt in Indien zunehmend als ökonomisches Gut betrachtet, was insbesondere in der intensiven Agrarwirtschaft sichtbar wird. Sie verfolgt das Ziel der nachhaltigen ökonomischen Entwicklung. Mehr als 70% der indischen Bevölkerung leben nach wie vor auf dem Land. Ihr Lebensstandard ist weitgehend niedrig. Die unkontrollierte Ausbeutung der natürlichen Ressourcen und eine unkoordinierte ökonomische Entwicklung verursachen ernsthafte ökologische und soziale Probleme, z.B. Degradation von Wasser und Boden sowie Landflucht. Das Umweltbewusstsein und die Leitidee einer nachhaltigen Entwicklung unter der indischen Bevölkerung zu befördern und zu pflegen ist daher eine dringende Aufgabe der Gegenwart, soll die Entwicklung des Landes nicht einseitig wirtschaftlich und exklusiv zu Gunsten Weniger verlaufen. Insbesondere der Bildung der jungen Generationen als die Entscheidungsträger der Zukunft kommt dabei eine zentrale und nachhaltige Bedeutung zu. Obwohl

Umweltbildung (*Environmental Education* - EE) in Indien lehrplanmäßig verankert ist, findet sie praktisch im formalen Schulunterricht keine oder eine unverhältnismäßig randständige Rezeption. Die Ursachen sind u.a. in einer unzureichenden Sensibilität für Umweltfragen und fehlendem pädagogisch aufbereitetem regionalem und lokalem Umweltwissen resp. mangelhaften Unterrichtsmethoden zur EE zu suchen. Gleichmaßen fehlen adäquate Unterrichtsmaterialien zu EE. Diese Faktoren bedingen ein vertikal verlaufendes Defizit der EE, welches von den Hochschulen der Lehrerausbildung über die Ämter der Lehrerfortbildung bis zu den Sekundar- und Grundschulen reicht. Dieses ist in zwei Bereichen zu konstatieren: zum einen in der *Environmental Awareness* (EA) und im *Environmental Behavior* (EB).

An die Realisierung eines deutsch-indischen Umweltbildungsprojektes knüpft sich die Erwartung, an ausgewählten Schulen und Institutionen in Form eines Pilotprojektes EE und damit auch EA und EB anzuregen und zu katalysieren. Die Ausgangslage wird dabei von den vielfältigen inhaltlichen und methodischen Erfahrungen der GSE im Umweltbildungsbereich mit Schülern und Multiplikatoren sowie bei der Entwicklung von didaktischen Materialien bestimmt. Das Vorhaben ist gleichzeitig als Anknüpfungsprojekt an ein holistisch angelegtes und erfolgreich durchgeführtes Projekt zu nachhaltigem Ressourcenschutz und -management („Kooperatives natürliches Ressourcenmanagement für nachhaltige Landwirtschaft und Armutsbekämpfung; ein Projekt der GSE e.V. und der SEWS in Indien, gefördert durch die EU und die indische Regierung) zu begreifen. Die hier gewonnenen Erfahrungen sollen unmittelbar in die pädagogische Theorie und Praxis der verschiedenen genannten Ebenen einfließen. Zahlreiche Hospitationen von Unterrichtssituationen im Distrikt legen die Notwendigkeit einer Reform der Unterrichtspraxis und des Lehrer-Schüler-Verhältnisses nahe, in der bisher frontal (der Lehrer spricht, die Schüler hören zu) Lehrbuchwissen rezitiert wird. Einzuführende didaktische Elemente sind u.a. Aktivitäten außerhalb des Schule Gebäudes, Projektwochen und -tage sowie fächerübergreifende Unterrichtseinheiten, in denen die Schüler sich mit Unterstützung der Lehrkraft neues Wissen aneignen und in verschiedenen Formen anwenden. Besonders bedeutsam ist dabei, dass die Inhalte der EE in das tägliche Leben der Schüler eingebunden sind. Selbständiges und kritisches Denken der Schüler sollen befördert werden. Weitere Anlässe für Aktivitäten innerhalb der EE können nationale und religiöse Feier- und Gedenktage sein. Weiterhin ist die Integration in Currikula und die Lehreraus- und Fortbildung notwendig.

Inhaltliche Verortung des Projektes

Das Jahr 2005 ist der Beginn der UN-Dekade „Bildung für Nachhaltige Entwicklung“. Unter diesem Oberthema subsumieren sich die national und international formulierten Ziele „Bildung für alle“ und „Wasser für alle“. Diese beiden Unterziele bilden die Leitsätze des Projektes, in dessen Zentrum der nachhaltige Umgang mit begrenzten Ressourcen, insbesondere Wasser, stehen soll. Durch die Kombination von Bildungs- und Umweltextpertise soll eine über den Schulbereich hinausgehende lokale Verankerung des Projektes gewährleistet werden (Umweltbildungsprojekt soll und muss das praktische Leben der Kinder bzw. ihrer Eltern ansprechen, das soll durch Zusammenarbeit mit Politikern und Angehörigen der Kommune erfolgen.)

Das Projekt beinhaltet folgende, aufeinander bezogene Ebenen:

1. Die staatlichen Currikula aus Andhra Pradesh sollen mit dem Fokus auf Umweltbildung, insb. Wasser, ausgewertet werden. Die Ergebnisse sollen unmittelbar in die folgenden inhaltlichen Schwerpunkte des Projektes einfließen. Gleichmaßen soll ein Rückfluss der Ergebnisse der folgenden inhaltlichen Schwerpunkte gewährleistet werden, der eine Revision der Currikula und Materialien der Lehreraus- und -fortbildung zum Thema Umweltbildung beinhaltet (doppelte Zielorientiertheit).
2. Auf der Basis wiederzubelebender indischer reformpädagogischer Ansätze („New Education“, insb. Gandhi und Tagore), aktuellen Erfahrungen und Erkenntnissen aus der Umweltbildung und zu identifizierenden „Umweltbrennpunkten“ sollen Unterrichtsmodule innerhalb der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung erarbeitet und mit Lehrern und anderen Multiplikatoren in Form von Weiterbildungen erprobt werden. Diese Module sollen sowohl altes Wasserwissen pädagogisch aufbereiten als auch aktuelle ökologische Tendenzen aufgreifen. Der Fokus ist gleichermaßen regional und global ausgerichtet.
3. Die erarbeiteten Unterrichtsmodule sollen sich auf bestimmte Klassenstufen der Primar- und die Sekundarstufe beziehen und in Form eines Pilotprojektes an je vier Schulstandorten (vier Primarschulen, vier Sekundarschulen) angewendet werden. Bereits durchgeführte Umweltprojekte in der Region sollen pädagogisch aufbereitet und folgend in die *Environmental Education* der jeweiligen Schule integriert werden. Die Eltern der Schüler sollen in den Bildungsprozess punktuell mit einbezogen werden (Vernetzung Region-Schule).
4. Vor dem Hintergrund „Bildung für Nachhaltige Entwicklung“ soll eine Umweltpartnerschaft zwischen einer deutschen und einer indischen Sekundarschule aufgebaut werden. Sowohl Lehrer, Schüler und deren Eltern sollen in diese Partnerschaft einbezogen werden. Diese Umweltpartnerschaft ist ergebnisorientiert und auf die Erstellung, den Einsatz und den Austausch von Materialien zum Thema Wasser ausgerichtet. Den Ausgangspunkt dieser Aktivitäten sollen das alltägliche Leben der Schüler und die jeweiligen kulturellen, religiösen, ökologischen etc. Bedeutungen des Wassers bilden. Dieses soll die Grundlage für den interkulturellen inhaltlichen Austausch darstellen. Folgende Materialien/Ergebnisse sind denkbar:

zwei interaktive Wanderausstellungen zum Themenschwerpunkt Wasser, die sowohl für den Einsatz in deutschen als auch indischen Sekundarschulen vorgesehen sind,

Produktion von Zeichnungen, Fotocollagen, Filmsequenzen, Essays, Gedichten, alten und neuen Wasserspielen, Interviews mit Kommunalpolitikern bzw. Mitgliedern des *panchayats*, Bauern, Eltern/Großeltern und Theatersequenzen. Ausgehend davon sollen Unterrichtsmaterialien bzw. -module für indische und deutsche Schulen entwickelt werden. Diese Materialien sollen konkret auf die jeweiligen Regionen bezogen sein, die lokale Umweltbildung soll globalen Aspekten gegenüber im Vordergrund stehen. Die Präsentation des Filmmaterials auf Filmfestivals ist angestrebt,

Künstlerische Umsetzung des Themas Wasser in Form von Tanz und Musik,

5. Ideen- und Erfahrungsaustausche sowie Vernetzungsdiskussionen mit anderen, auf Umweltbildung ausgerichteten Organisationen/Projekten in A.P. (z.B. die von der *Deccan Development Society* gegründete „Grüne Schule“ in Zaheerabad),
6. Projektbegleitend soll unter der Beteiligung der Landesregierung eine Kommunikationsmöglichkeit über das Internet geschaffen werden, die sich der Umweltbildung widmet. Es soll eine interaktive Website erstellt werden, welche die Möglichkeit des Informations- und Erfahrungsaustausches bietet, gleichzeitig soll ein Newsletter herausgegeben werden, der die diversen Aktivitäten zur Umweltbildung in Andhra Pradesh und weiterführend in gesamt Indien bündelt und weitergibt. Eine Austauschplattform zwischen deutschen und indischen Schulen/Lehrern/Umweltpädagogen/Umweltaktivisten ist ebenfalls angestrebt.

Die Netzwerkarbeit sowie die Zusammenarbeit mit administrativen Institutionen sollen parallel und sich ergänzend verlaufen. Die sprachliche Basis ist bilingual (Englisch und Telugu).

Übergeordnetes Leitziel des Projektes

1. Empowerment benachteiligter sozialer Gruppen auf verschiedenen Gebieten der Gesundheits-, Umwelt- und Nachhaltigkeitserziehung mit Hilfe indischer reformpädagogischer Ansätze, insbesondere von Gandhi und Tagore,
2. Langfristige Hebung des Lebensstandards der Zielgruppe in Indien durch Herausbildung einer „Umweltmündigkeit“, die Bewusstsein und Selbstverantwortung miteinander verbindet,
3. Befähigung indischer Lehrer, Umweltbildung methodenvielfältig und langfristig in den Regelunterricht einzubinden,
4. Lokale Sicherung des Menschenrechts Wasser durch verantwortungsbewusste Selbstverwaltung vs. Privatisierung,
5. Interkultureller Austausch, interkulturelle Kooperation, interkulturelle Bildung durch Umweltpartnerschaft der beiden Sekundarschulen. Profitieren sollen alle Beteiligten sowohl in Indien als auch in Deutschland.
6. Revision der Currikula und Materialien für die Lehreraus- und -fortbildung von A.P. im Hinblick auf eine fächerübergreifende, zeitgemäße und traditionell verwurzelte Umweltbildung

Laufzeit des Projektes

- Vorfeldstudie mit darauf aufbauender Präzisierung des Projektes: sechs Monate
- Kernzeit: drei Jahre
- Langfristige weiterführende (Zusammen-)Arbeit in Deutschland und Indien

Elemente des Projektes

1. Vorfeldstudie

Analyse der relevanten Currikula und der Materialien für die Lehreraus- und -fortbildung im Hinblick auf „Bildung für Nachhaltigkeit“,

Bedarfsermittlung in der Schulpraxis sowie der Lehreraus- und -fortbildung: Was wollen die Zielgruppen im Hinblick auf regionale und globale Umweltbildung? Welche Vorstellungen haben sie, was ist ihnen wichtig?,

Identifizierung lokaler Brennpunkte und bereits durchgeführter Projekte mit dem Fokus auf die Ressource und das Lebensgut Wasser,

Pädagogische Aufbereitung der für die Umweltbildung relevanten Elemente der indischen „New Education“,

Gewinnen von Institutionen für die Durchführung des Projektes: Osmania-Universität Hyderabad, *District Education Offices* und *Mandal Education Offices*, je vier Grund- und Sekundarschulen in verschiedenen Orten

2. Umsetzungsphase

Erarbeitung von Unterrichtsmodulen und Bausteinen für Lehrer- und Multiplikatorenfortbildungen (schulintern und auf Mandal- bzw. Distriktebene) und den Schulunterricht auf der Grundlage der Vorfeldstudie,

Erprobung der erarbeiteten Materialien in den verschiedenen Schulen, Instituten der Lehreraus- und -fortbildung,

Produktion und Austausch von kurz- und langfristig einsetzbaren Unterrichtsmaterialien durch indische und deutsche Lehrer und Schüler, die in die Umweltpartnerschaft eingebunden sind. Die entstandenen Materialien unterstehen der Obhut der SEWS bzw. der GSE, verbleiben aber weitgehend in den Schulen bzw. können an andere Schulen ausgeliehen werden),

Revision der Currikula und Materialien für die Lehreraus- und -fortbildung bzw. Erarbeitung von Empfehlungen für die Revision,

3. Die Projektevaluation erfolgt begleitend nach jeder Zwischenphase. Eine abschließende Projektevaluation wird ebenfalls durchgeführt.